

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PSICOMOTORAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo experimental com pré-escolares do  
ensino público municipal de Teresina-Piauí.

*Maria Beike Waquim Figueirêdo*

Teresina – PI

2006

*Maria Beike Waquim Figueirêdo*

**A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PSICOMOTORAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo experimental com pré-escolares do  
ensino público municipal de Teresina-Piauí.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Acácio Salvador Vêras e Silva**

**Teresina – PI**

**2006**

- F475c Figueirêdo, Maria Beike Waquim  
A contribuição das atividades psicomotoras na educação infantil : um estudo experimental com pré-escolares do ensino público municipal de Teresina - Piauí / Maria Beike Waquim Figueirêdo.—Teresina, 2006.  
195f. il.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.  
Orientador: Prof. Dr. Acácio Salvador Vêras e Silva
1. Psicomotricidade 2. Desenvolvimento 3. Atividades psicomotoras 4. Ensino público – Pré-escolar I.Título.
- CDD 790.192 2  
370.155

**A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PSICOMOTORAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo experimental com pré-escolares do  
ensino público municipal de Teresina-Piauí.**

MARIA BEIKE WAQUIM FIGUEIRÊDO

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Acácio Salvador Vêras e Silva – UFPI  
Orientador

---

Prof. Dr. Luís Carlos Sales – UFPI

---

Prof. Dra. Maria Salonilde Ferreira – UFRN

Aprovado em            de            de 2006

## DEDICATÓRIA

À senhora Vitória, minha mãe (in memoriam, 1995) pela sua força, honestidade e determinação e por ter sido capaz de fincar, sempre com sabedoria, esses valores na minha vida.

Ao senhor Nelson, meu pai (in memoriam, 2004) por ter me ensinado a trilhar os caminhos da fé e da caridade, com amor, carinho e humildade.

À minha filha Katbe, pelo encorajamento de todos os momentos e pelo senso de justiça e generosidade que apresenta desde a mais tenra idade.

Ao meu filho Kalil, pelo companheirismo, alegria e afeto e pelo seu prazer de viver e experimentar o novo, dando-me exemplo de buscar incessantemente.

Às tias queridas, Adélia e Conceição (tias-mães), célebres professoras de educação física, pioneiras no Estado do Piauí, pelos tantos apoios e ensinamentos primeiros...

Às crianças concretas, componentes importantes, sujeitos desta pesquisa, pessoas singulares que engrandeceram os resultados deste estudo e que foram imprescindíveis para esta realização!

Aos meus amados alunos e alunas, atuais e egressos, da Universidade Federal do Piauí, pelo incentivo ao meu crescimento pessoal e profissional e pela busca constante do conhecimento sobre a “nossa educação física”.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de fé e esperança. N'Ele acreditei e soube esperar...

Ao meu orientador, Prof. Dr. Acácio Salvador Vêras e Silva, pela integração dialética, provocação intelectual, apoio e independência, que serviram para o nosso crescimento e enriquecimento recíprocos.

Às professoras de Educação Física, Slânia Bastos Martins e Patrícia Fernanda Marques de Sousa, auxiliares da pesquisa de campo, pela dedicação na aplicação dos instrumentos para coleta dos dados, auxílio no planejamento e aplicação das atividades psicomotoras e ainda pelo carinho e competência na convivência com os partícipes desta pesquisa.

A todos os professores e professoras do Mestrado, pela valiosíssima permuta de ensinamentos e amizade e também pelo apoio, dedicação e orientação recebidos durante todo o trajeto percorrido.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Salonilde Ferreira, pela luz norteadora que motivou a liberação das minhas potencialidades nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Luis Carlos Sales e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria da Silva Rodrigues, pelas sugestões e críticas colaborativas, por ocasião da defesa do projeto, as quais muito influenciaram na melhoria do mesmo.

Aos coordenadores e coordenadoras do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFPI/CAPES/CNPq, pela dedicação, orientação e pelas oportunidades de crescimento e formação acadêmica.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), pelas considerações e apoio imprescindíveis para este longo caminhar em prol de minha formação continuada e evolução acadêmica. A todos que fazem essa honrosa Instituição de Ensino Superior dedico também meu carinho especial.

Aos amigos e amigas que encontrei no curso de Mestrado em Educação, pelo crescimento acadêmico e amizade. Serão sempre inesquecíveis!

Aos meus verdadeiros amigos, colegas professores e professoras do Departamento de Educação Física da UFPI, pelo apoio e incentivo durante todo o meu caminhar acadêmico.

Ao professor João Baptista Mendes Teles, pela significativa contribuição no processo de análise dos dados estatísticos deste estudo.

Aos estagiários e funcionárias do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFPI, pelas inúmeras contribuições, recebidas com atenção e presteza em tempo hábil.

Aos funcionários e funcionárias das Bibliotecas Central da UFPI e Setorial do CCE, pela dedicação, gentileza e competência facilitadoras do andamento deste estudo.

À diretora do Departamento de Controle de Dados e Estatística – DCDE/SEMEC, pelos préstimos imediatos, quando da solicitação dos dados referentes às pré-escolas municipais de Teresina.

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), pela exatidão no fornecimento das informações necessárias no início deste trabalho.

Às gentis diretoras das escolas municipais Adelaide Fontenele, Antonia Nonato, Maria do Carmo Nunes, Pedro Mendes Ribeiro, Presidente Costa e Silva e Altina Castelo Branco, pelas valiosas informações prestadas por ocasião da formulação do projeto de pesquisa.

À diretora, à supervisora educacional, às professoras, às funcionárias, aos funcionários, aos alunos, às alunas, aos pais, às mães e responsáveis pela Escola Municipal Jofre do Rego Castelo Branco, em virtude da atenção e confiança dispensadas à pesquisa e pela permissão e contribuição que tornaram possível a realização deste trabalho.

À Coordenação de Benefícios da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, pelos benefícios convertidos em bolsa, imprescindíveis para a conclusão desta pesquisa.

Especialmente a Shirlei Marly Alves, Maria do Socorro Waquim Figueirêdo Gushiken e a Katbe Waquim Figueirêdo Lira, pelas revisões de texto feitas neste trabalho de forma cuidadosa e responsável.

Às amigas certas das horas incertas: Lina Maria de Moraes Carvalho, Maria do Socorro Borges da Silva, Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes, Rosângela Pereira de Sousa, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Olivette Rufino B. Prado Aguiar, Ângela Regina dos Reis Santos e Maria Vilani C. de Carvalho, pelas diversas e inúmeras contribuições que me

facilitaram caminhar sem cansar e chegar ao final deste trabalho com prazer e muita felicidade, *ludicamente*.

À guisa dos agradecimentos, não posso esquecer de pessoas especiais como Clécio, meu amigo, minha secretária Adriana, meus amados familiares e tantos amigos, pelos seus apoio e suporte, por compreenderem a minha ausência do seu convívio e de eventos sociais e por entenderem a importância suprema que dei a este trabalho em detrimento do lazer familiar e social.

Neste momento final, honrosamente, desejo agradecer mais uma vez a Deus, por ter me permitido realizar este trabalho por mim tão desejado.



*“Não existe uma criança que não brinque, assim como não existe um adulto que não tenha sido criança. Por isso, o brincar esteve presente no passado e permanecerá no futuro, mas o maior valor do brincar está nos momentos da infância, no melhor tempo: o de criança”.*

*(Beiké Waquim)*

FIGUEIRÊDO, Maria Beike Waquim. **A Contribuição das Atividades Psicomotoras na Educação Infantil: um estudo experimental com pré-escolares do ensino público municipal de Teresina-Piauí.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina, PI: 2006.

## RESUMO

Este trabalho investiga a contribuição das atividades psicomotoras para o desenvolvimento de crianças de quatro a seis anos em ensino pré-escolar da rede pública municipal de Teresina-Piauí. Dentre as sete pré-escolas existentes no município no ano de 2003, nas quais estão matriculados 1.443 alunos, uma foi sorteada de forma aleatória para estudo de caso. A escola contava com 223 crianças, tendo sido elas divididas em grupo Controle (gC, n=106) e grupo Experimental (gE, n=117). Partindo de um referencial teórico fundamentado em Wallon (1979), Leontiev (2001), Vygotsky (1994), Le Boulch (1987,1990), Rosa Neto (2002), Fonseca (2004), dentre outros, foram construídos um teste psicomotor e dezesseis planos de aulas baseados em alguns princípios básicos da psicomotricidade. O teste foi aplicado em todas as crianças, como avaliação psicomotora inicial, enquanto os planos de aula subsidiaram a intervenção, com aplicação somente junto às crianças do gE, durante dois meses. Após esse período, os grupos foram reavaliados e novamente observadas sua corporeidade, lateralidade, espacialidade e temporalidade. Os resultados constataram que as atividades psicomotoras vivenciadas com as crianças do gE refletiram no desenvolvimento de sua personalidade, principalmente no conhecimento das partes de seu corpo, o que significa evolução da sua corporeidade. As crianças apresentaram ainda definição na dominância lateral dos seus membros superiores e inferiores, predominantemente para o lado direito. Com relação à definição da lateralidade ocular, demonstraram dominância do olho direito, algumas para o lado esquerdo e outras para o direito, havendo, portanto, maior incidência de lateralização homogênea do que de cruzada. Com relação a espacialidade, as crianças revelaram um maior domínio sobre objetos circundantes e sobre seus próprios corpos, que sentem, pensam e agem. Quanto à temporalidade, observou-se melhoria tanto do gE como do gC. Em relação a isso, acredita-se que as atividades corporais vivenciadas no cotidiano pelas crianças do gC, no que se refere ao andar, correr, subir ou descer, influenciaram nos resultados obtidos nessa categoria. Por fim, conclui-se, os resultados dessa pesquisa mostraram uma melhor performance no desenvolvimento psicomotor das crianças do gE, após a aplicação das atividades psicomotoras fundamentadas substancialmente no movimento, no intelecto e na afetividade. Assim, recomenda-se este estudo como proposta para ser desenvolvida na escola durante todo o ano letivo, em todos os períodos da Educação Infantil.

Palavras-chave: Atividades Psicomotoras. Desenvolvimento Psicomotor. Ensino Público Pré-escolar. Psicomotricidade.

FIGUEIRÊDO, Maria Beike Waquim. **The Contribution of Psychomotor Activities in the Infantile Education: an Experimental Study wich Preschool of Municipal Public Schools in Teresina-Piauí.** Maria Beike Waquim Figueirêdo. Mastering Dissertation. Federal University of Piauí. UFPI. Teresina, PI: 2006.

## ABSTRACT

This work investigates the contributions of psychomotor activities on the development of children from four to six years old who study in kindergartens at municipal schools of Teresina-Piauí, that is constituted by 1.443 children. There are seven kindergartens in Teresina, one of them was chosen by assorted for a study of case. There are 233 children studying in this school, and it was divided into control groups (gC, n=106) and experimental group (gE n=117). The main theoretical references are based on Wallon (1979), Leontiev (2001), Vigotsky (1994), Le Bouch (1987, 1990), Rosa Neto (2002), Fonseca (2004) among others, there was elaborated a psychomotor test and sixteen class plans based on some basic principles of psychomotricity. The test was applied to all the kids as a initial psychomotor evaluation while the class plans offered an intervention just for children in gE, during two months. After this period, the groups were evaluated again and their corporality, laterality, spatiality and temporality were observed. The results show us that psychomotor activities from kids in gE reflected deeply in the development of their personalities, principally in the knowledge of their own bodies, which means evolution of the corporality. Children also demonstrated definition on the lateral dominance of their superior and inferior members, predominantly to the right side. Specifically about the definition of ocular laterality, they demonstrated dominance from the director eye, some to the left side, and some to the right side, so there was a major incidence of homogenous laterality than crossed one. In relation to spatiality, kids reveal a great dominance on circadian objects and their own bodies, that feel, think and act. In relation to temporality, it was observed improvement in both groups. So we believe that corporal activities experienced in daily routine for children from gC, as walking, running, going up and downstairs, influenced in the results of this category. At last, the conclusion, this research show us a better performance in the psychomotor development in children from gE, after the application of psychomotor fundamental activities based mainly on movement, intellect and affectivity. Finally, we recommend this study as a significant proposal that needs being applied at kindergarten schools during the scholar year.

Key Words: Psychomotor Activities. Psychomotor Development. Kindergartens in Municipal Schools. Psychomotricity.

## LISTA DE TABELAS

	<b>Página</b>
TABELA 01 - Distribuição das crianças nos grupos Controle (gC) e Experimental (gE), por idade.....	103
TABELA 02 - Capacidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) nomearem corretamente partes do seu corpo.....	104
TABELA 03 - Partes do corpo que não foram nomeadas pelas crianças do grupo Controle (gC).....	106
TABELA 04 - Partes do corpo que não foram nomeadas pelas crianças do grupo Experimental (gE).....	106
TABELA 05- Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) colocarem uma boneta na própria cabeça.....	109
TABELA 06 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) amarrarem cadarços de um tênis.....	110
TABELA 07 - Habilidade de as crianças, dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) arremessarem, com uma das mãos, um peso ao cesto.....	111
TABELA 08 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) chutarem uma bola ao gol.....	112
TABELA 09 - Habilidade de as crianças, dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) observarem por um dos olhos um objeto, através de luneta.....	113
TABELA 10- Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) empilharem cinco cubos.....	115

TABELA 11 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) rodarem bambolê em certa parte do corpo.....	115
TABELA 12 - Parte do corpo na qual as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) possuem habilidade para rodar bambolê.....	117
TABELA 13 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) pularem sete quadrantes demarcados no chão (amarelinha).....	117
TABELA 14 - Habilidade de as crianças, dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) subirem e descerem dois degraus sem a ajuda das mãos.....	118
TABELA 15 - Habilidade de as crianças, dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) andarem equilibradamente sobre linha reta.....	119
TABELA 16 - Habilidade de as crianças, dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) correrem entre cones sem derrubá-los.....	120
TABELA 17 - Distribuição das crianças, nos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) por idade.....	136
TABELA 18 - Capacidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) nomearem corretamente partes do seu corpo.....	137
TABELA 19 - Partes do corpo que não foram nomeadas pelas crianças do grupo Controle (gC).....	139
TABELA 20 - Partes do corpo que não foram nomeadas pelas crianças do grupo Experimental (gE).....	140
TABELA 21 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) colocarem uma boneta na própria cabeça.....	141
TABELA 22 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) amarrarem cadarços de um tênis.....	142

TABELA 23 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) arremessarem um peso ao cesto com uma das mãos.....	143
TABELA 24 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) chutarem uma bola ao gol.....	145
TABELA 25 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) observarem por um dos olhos, um objeto, através de luneta.....	147
TABELA 26 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) empilharem cinco cubos.....	148
TABELA 27 - Habilidade de as crianças dos grupos controle (gC) e experimental (gE) rodarem bambolê em certa parte do corpo.....	149
TABELA 28 - Partes do corpo em que as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) possuem habilidade de rodar bambolê.....	150
TABELA 29 - Habilidade de as crianças dos grupos controle (gC) e experimental (gE) pularem sete quadrantes demarcados no chão (amarelinha).....	151
TABELA 30 - Habilidade de as crianças dos grupos controle (gC) e experimental (gE) subirem e descerem dois degraus sem a ajuda das mãos.....	152
TABELA 31 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) andarem equilibradamente sobre linha reta.....	153
TABELA 32 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) correrem entre cinco cones sem derrubá-los.....	153

## LISTA DE APÊNDICES

	<b>Página</b>
APÊNDICE A - Questionário - caracterização da escola.....	165
APÊNDICE B - Questionário das professoras.....	166
APÊNDICE C - Ficha de avaliação do teste psicomotor.....	168
APÊNDICE D - 1º Plano de Aula.....	169
APÊNDICE E - 2º Plano de Aula.....	170
APÊNDICE F - 3º Plano de Aula.....	171
APÊNDICE G - 4º Plano de Aula.....	172
APÊNDICE H - 5º Plano de Aula.....	173
APÊNDICE I - 6º Plano de Aula.....	174
APÊNDICE J - 7º Plano de Aula.....	175
APÊNDICE L - 8º Plano de Aula.....	176
APÊNDICE M - 9º Plano de Aula.....	177
APÊNDICE N - 10º Plano de Aula.....	178
APÊNDICE O - 11º Plano de Aula.....	179
APÊNDICE P - 12º Plano de Aula.....	180
APÊNDICE Q - 13º Plano de Aula.....	181
APÊNDICE R - 14º Plano de Aula.....	182
APÊNDICE S - 15º Plano de Aula.....	183
APÊNDICE T - 16º Plano de Aula.....	184

## LISTA DOS QUADROS E GRÁFICOS

	<b>Página</b>
QUADRO 01 - Relação das pré-escolas municipais de Teresina.....	81
QUADRO 02 - Distribuição das crianças nos grupos, por idade.....	81
GRÁFICO 01 - Capacidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) nomearem corretamente partes do seu corpo.....	105
GRÁFICO 02 - Definição da lateralidade dos membros superiores das crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE).....	112
GRÁFICO 03 - Definição da lateralidade dos membros inferiores das crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE).....	113
GRÁFICO 04 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) rodarem bambolê em partes do seu corpo.....	116
GRÁFICO 05 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) correrem entre cones, sem derrubá-los.....	121
GRÁFICO 06 - Capacidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) nomearem corretamente partes do seu corpo.....	138
GRÁFICO 07 - Definição da lateralidade dos membros superiores das crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE).....	144
GRÁFICO 08 - Definição da lateralidade dos membros inferiores das crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE).....	146
GRÁFICO 09 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) rodarem bambolê em partes do seu corpo.....	150
GRÁFICO 10 - Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) correrem entre cones, sem derrubá-los.....	154



## LISTA DOS ANEXOS

	<b>Página</b>
ANEXO A - Plano de curso da disciplina Recreação e Lazer do Curso de Licenciatura plena em Educação Física da UFPI.....	186
ANEXO B - Diário de classe - mês de março 2005.....	189
ANEXO C - Diário de classe - mês de abril 2005.....	190
ANEXO D - FOTOS 01 a 06.....	191
ANEXO E - FOTOS 07 a 12.....	192
ANEXO F - FOTOS 13 a 18.....	193
ANEXO G - FOTOS 19 a 24.....	194
ANEXO H - FOTOS 25 a 30.....	195

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ACR - Análise Corporal Relacional
- APF - Avaliação Psicomotora Final
- API - Avaliação Psicomotora Inicial
- ASEFOP - Associação Européia de Escolas em Prática Psicomotora
- CCE - Centro de Ciências da Educação
- CD's - Compact Discs
- CF - Constituição Federal
- F - Força
- PF - Força e Precisão
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- gC - Grupo Controle
- gE - Grupo Experimental
- PA - Professora "A"
- PB - Professora "B"
- PC - Professora "C"
- PD - Professora "D"
- PE - Professora "E"
- PF - Professora "F"
- PG - Professora "G"
- PR - Psicomotricidade Relacional
- RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

T-1 - Primeira Tarefa

T-2 - Segunda Tarefa

T-3 - Terceira Tarefa

UFPI - Universidade Federal do Piauí

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

	<b>Página</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>23</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
1.1 Tema e Problema.....	23
1.2 Objetivos.....	29
1.3 Delimitação do Tema.....	30
1.4 Justificativas.....	30
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>34</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>34</b>
2.1 Trajetória e Teorias da Psicomotricidade.....	34
2.1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	34
2.1.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	39
2.1.3 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA PSICOMOTRICIDADE.....	46
2.2 O Desenvolvimento da Criança.....	60
2.3 Desenvolvimento do Processo das Ações .....	66
2.3.1 MOVIMENTO-AÇÃO.....	66
2.3.2 ATIVIDADES PSICOMOTORAS.....	70
2.3.2.1 Jogos.....	72
2.3.2.2 Brinquedos cantados.....	73
2.3.2.3 Circuitos Psicomotores.....	74
2.3.2.4 Expressões Corporais.....	75

2.3.3	ATIVIDADE DOCENTE.....	76
<b>CAPÍTULO III.....</b>		<b>80</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>80</b>
3.1	Classificação da Pesquisa e Delimitação da Amostra.....	80
3.2	Instituição selecionada para o estudo.....	80
3.2.1	GRUPO CONTROLE (gC).....	82
3.2.2	GRUPO EXPERIMENTAL (gE).....	81
3.3	Instrumentos para coleta de dados.....	83
3.3.1	TESTE PSICOMOTOR.....	84
3.3.1.1	Fundamentação Teórica.....	84
3.3.1.2	Instruções para a execução do teste psicomotor.....	89
<b>CAPÍTULO IV.....</b>		<b>96</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>99</b>
4.1	Caracterização da escola.....	96
4.2	Percepção das Professoras sobre Recreação.....	99
4.2.1	AMOSTRA.....	99
4.2.2	FORMAÇÃO.....	100
4.2.3	INFORMAÇÃO: ações pedagógicas.....	100
4.3	Avaliação Psicomotora Inicial (API).....	102
4.3.1	PERFIL INICIAL DA AMOSTRA.....	103
4.3.2	AVALIAÇÃO INICIAL DA CORPOREIDADE.....	104
4.3.3	AVALIAÇÃO INICIAL DA LATERALIDADE.....	111
4.3.4	AVALIAÇÃO INICIAL DA ESPACIALIDADE.....	114
4.3.5	AVALIAÇÃO INICIAL DA TEMPORALIDADE.....	118

<b>4.4</b>	<b>A intervenção.....</b>	<b>121</b>
4.4.1	O CONTEÚDO E A DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS.....	122
4.4.2	APLICAÇÃO DOS PLANOS DE AULAS.....	123
4.4.3	A HORA DO RECREIO.....	134
<b>4.5</b>	<b>Avaliação Psicomotora Final (APF).....</b>	<b>136</b>
4.5.1	PERFIL FINAL DA AMOSTRA.....	136
4.5.2	AVALIAÇÃO FINAL DA CORPOREIDADE.....	136
4.5.3	AVALIAÇÃO FINAL DA LATERALIDADE.....	142
4.5.4	AVALIAÇÃO FINAL DA ESPACIALIDADE.....	148
4.5.5	AVALIAÇÃO FINAL DA TEMPORALIDADE.....	152
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
	APÊNDICES.....	164
	ANEXOS.....	185

---

# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Tema e Problema

Fica difícil falar em Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso [...]. Sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta [...]. Sugiro que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado (FREIRE, 1994, p.14).

No Brasil, com a vinda dos jesuítas em 1549, assentaram-se os fundamentos de uma pedagogia tradicional dentro dos objetivos da Companhia de Jesus, sendo um deles a expansão da fé pela instrução (AZEVEDO, 1976). O saber dogmático e elitista era predominantemente transmitido no Brasil até o final do século XIX. Nessa época, a escola, em sua maioria, encontrava-se incorporada às instituições religiosas, preocupadas com a formação da fé. Essa visão, ainda hoje, está enraizada na mente dos que dirigem o sistema educacional no Brasil, pois os ensinamentos corporal e espiritual, ministrados separadamente, demonstram desconsiderar que a pessoa é um ser uno, indissociável.

Com o advento da 1ª Constituição Federal, em 1891, o Brasil foi declarado um país laico, ou seja, sem religião oficial. Mesmo assim, a Igreja Católica continuou a exercer forte influência sobre a educação brasileira. A Era Getúlio, em 1934 (ano de promulgação de uma nova Constituição), de acordo com Lima, (2005, p.75), deu início ao Estado Social brasileiro.

Com ele, veio a estruturação do ensino, a qual tem como um de seus pilares a democratização do acesso à escola.

O ordenamento jurídico ora vigente no Brasil, inaugurado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), traz consigo os ideais de igualdade e democracia, esquecidos durante o período do Regime Militar (1964 -1985). Nessa nova Constituição, o direito de acesso à escola está consagrado primeiramente no artigo 6º como um direito social, assim como “a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer [...], a proteção à maternidade e à infância”. No Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção I (Da Educação), o tema é mais especificamente tratado. O artigo 205 introduz o tema, dando uma visão ampla de como deverá ser conduzida a educação em geral:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 208 do mesmo diploma legal, em seu inciso IV, trata da educação infantil:

“Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de”: [...]

“IV-Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Nessa especificidade, a Constituição inova, ao preocupar-se com o desenvolvimento da criança desde sua idade mais tenra, incluindo o atendimento em creches e pré-escolas. A União delegou aos municípios o dever de atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Art. 211, § 2º CF’88).

Para possibilitar essa atuação, a Constituição Federal de 1988 determinou, em seu artigo 214, que lei posterior estabeleceria o plano nacional de educação, o qual teria duração plurianual. Esse plano objetivaria a articulação, o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público. Tal ação conduziria à erradicação



do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país. Esses princípios fundamentaram a lei editada em 1996, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96).

Em 1990 foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), o qual dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Essa lei, ao tratar da educação, ratifica o que é dito na Constituição Federal.

A LDB 9.394/96, trouxe, dentre outras contribuições para a pré-escola, em especial no seu Art.62, a determinação de que, em dez anos, seja efetivada a qualificação do professor para atuar na educação infantil, com formação em nível superior, em curso de licenciatura (graduação plena) em universidade ou institutos superiores de educação.

O quadro da realidade, entretanto, mostra que tem legislado nacionalmente, mas pouco tem o sistema governamental executado, realmente, em prol da criança.

A literatura mostra que, durante muitas décadas, os multiprofissionais da educação (pedagogos, psicólogos, profissionais de educação física e outros) têm estudado e pesquisado com dedicação os problemas ligados à educação básica, principalmente os da educação infantil, e mais especificamente, os da pré-escola. Destaca-se que, nesse nível, se encontram os primeiros degraus da educação, daí pensar que toda atenção no começo da vida da criança requeira cuidados específicos, já que, quanto mais precocemente a criança for orientada, estimulada, informada e observada, mais chance terá de, saudavelmente, evoluir no seu desenvolvimento neuropsicomotor (NEGRINE, 1987, p.15).

A pré-escola é tratada em muitas instituições como escolarização das crianças antes dos seis anos (ler e escrever), observando-se que este parece ser também um desejo da família.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) também evidencia uma concepção de escolarização precoce e em seus três volumes, ressalta um processo burocrático, onde o controle é feito pelo sistema, e o adulto o segue como se fosse uma cartilha, uma bíblia ou um pacote. Apesar de mostrar uma concepção histórico-social, esse documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança”. Nesse sentido, as observações feitas foram na direção do quanto o RCNEI, da forma como está estruturado, desconsidera a criança como sujeito de direito. A criança concreta seja menino ou menina, pobre, rica, estrangeira, brasileira, rural, urbana, litorânea, ribeirinha, branca, negra, indígena, dita normal ou com algum tipo de deficiência, deverá ser educada como um ser singular, completo, sem divisão ou discriminação (CERISARA, 2003, p.28-29).

Parte-se da visão de que, a idéia de escolarização precoce poderia ser preenchida ou substituída pelo trabalho com a psicomotricidade infantil, pois a importância da psicomotricidade na educação infantil, em especial na pré-escola, se mostra quando os profissionais da educação orientam e estimulam o desenvolvimento das potencialidades da criança, visando à consciência do seu esquema corporal, à descoberta de sua dominância lateral, à orientação espacial e a estruturação temporal, as quais facilitarão sua interação com o mundo.

A Psicomotricidade<sup>1</sup> é a ciência que estuda o homem através do seu corpo e movimento, em relação ao seu mundo interno e externo, às possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, sendo o corpo a origem das aquisições afetivas e orgânicas.

---

<sup>1</sup> Disponível em [www.psicomotricidade.com.br/](http://www.psicomotricidade.com.br/) Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Acesso: 24 maio 2001.

Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultado de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. Os princípios da psicomotricidade são contemplados nos conteúdos da disciplina Recreação, através dos jogos, dos brinquedos cantados e de várias outras atividades recreativas que constituem momentos especiais de prazer e ludicidade na vida da criança.

Na vivência dos jogos, a liberação das emoções, através do acerto ou do erro, do ganho ou da perda, estimula a curiosidade, que motiva a força socializadora, a aprendizagem de regras e valores, o espírito de cooperação, companheirismo e honestidade, formando um indivíduo plural, mais digno e cidadão (ANTUNES 1997, p.170). Pode-se entender o perfil de quem brinca quando

[...] ao apreender-se a ação lúdica como um sistema de significações visto que o praticante incontestemente do brinquedo é a criança. Ela e, talvez, somente ela, seja capaz de brincar apenas por brincar. E por que somente a criança seria capaz de brincar? Simplesmente pelo fato de que a vida da criança é guiada pela “lógica” da ludicidade, sendo o mundo infantil regido pela atividade do brincar. Tudo é homogeneizado porque tudo tem o gosto e a cor do brinquedo (SANTIN, 1994, p.19).

As atividades psicomotoras, além de exercerem papel preponderante na educação infantil por favorecerem um desenvolvimento somático e funcional, podem promover na criança a descoberta não só de sua capacidade de expressão, mas, também, de relacionamento com materiais lúdicos. Isso lhe favorecerá a alegria e a vontade de querer participar de experiências que envolvam o movimento, que, por sua vez, se reestrutura a todo o momento. Essas atividades psicomotoras, inevitavelmente, incluem a afetividade e a intelectualidade, assim ao perceber, entreter-se, compreender e reinventar as coisas que a rodeiam, a criança se desenvolverá de uma forma saudável. Essas considerações são, em outras palavras, conferidas em Gonçalves (1994, p.146):

A experiência corporal e do movimento inclui a percepção, anterior a qualquer formação de conceitos, das possibilidades e dos limites do corpo físico – “conhecimento” esse fundado em experiências anteriores e nas características das situações presentes – e, ao mesmo tempo, a percepção do mundo circundante, em sua percepção com ele. A experiência corporal está no cerne da transformação do “corpo próprio” no decorrer de nossa vida e na realização de cada movimento. Toda transformação traz em si uma modificação na forma de perceber a si próprio e aos objetos. A educação física trabalha com o movimento corporal. Ela trabalha, portanto, com o homem em sua totalidade.

Não há dúvidas de que a criança de hoje, mesmo em condições precárias, é um cidadão ou uma cidadã do mundo presente e do porvir. Prepará-la com dignidade, cuidado e competência é uma missão da família e do Estado. Para que seja possível cumprir essa missão, é necessário garantir liberdade e espaço para a criança extravasar a sua fantasia, imaginação e criatividade, condições inerentes ao seu desenvolvimento. Numa leitura a partir da ótica de Habermas (1987, p.165), entende-se a ação comunicativa como interação da criança consigo mesma, com o mundo e com as pessoas.

As teorias piagetiana e vygotskyana explicam o processo de conhecimento pelo constante interagir da criança com o meio ambiente. O agir sobre o meio faz com que se incorporem elementos configurando-se a realização da aprendizagem. A educação física apresenta, nesse contexto, importante função na educação da criança e na sua formação social, com possibilidade de contribuir significativamente para a educação psicomotora, trazendo benefícios quanto aos desenvolvimentos afetivo, cognitivo e sociocultural.

Observa-se que a educação física ocupa espaço importante dentro dos objetivos estabelecidos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no seu volume três. Esse documento apresenta propostas que compõem o universo infantil, ampliando o repertório de gestos instrumentais e movimentos fundamentais (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Considerando que a educação física promove o desenvolvimento motor da criança, auxiliando nos aspectos sócio-culturais, afetivos e cognitivos exigidos em sala de aula e que a sua ausência pode resultar em privação desse desenvolvimento, espera-se que a

sistematização dessa disciplina para educandos da pré-escola seja considerada de fundamental importância nas vivências corporais que incluem as atividades psicomotoras.

A Recreação é uma disciplina que faz parte da Matriz Curricular do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Piauí. Apesar dos raros profissionais dedicados a essa área, essa disciplina vem possibilitando, há trinta anos, a atuação deles na Educação Infantil.

Diante desse quadro, formula-se o seguinte problema: qual a relação entre as atividades psicomotoras e a psicomotricidade para o desenvolvimento de crianças da pré-escola na Educação Infantil?

## **1.2 Objetivos**

O objetivo geral deste trabalho foi investigar a contribuição das atividades psicomotoras para o desenvolvimento de crianças da pré-escola, na Educação Infantil, das escolas do ensino público municipal de Teresina.

Para alcance do objetivo geral, foi necessário cumprir os seguintes objetivos específicos:

- 1) fazer levantamento das pré-escolas existentes no município de Teresina-Piauí, através de órgão competente, ou seja, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina;
- 2) caracterizar os espaços físicos de uma das escolas públicas municipais, sorteada para a pesquisa;
- 3) analisar a visão que as professoras têm a respeito da recreação e da sua prática;

- 4) correlacionar os princípios básicos da psicomotricidade e desenvolvimento das crianças de quatro a seis anos após a interferência de atividades psicomotoras.

### **1.3 Delimitação do Tema**

Este estudo limitou-se à investigação da contribuição das atividades psicomotoras para o desenvolvimento psicomotor de educandos na faixa etária de quatro a seis anos na escola pública municipal de Teresina denominada Joffre do Rego Castelo Branco.

### **1.4 Justificativa**

Esta pesquisa partiu da crença na necessidade de ampliar as investigações a respeito da psicomotricidade, através dos recursos usados na Educação Física, no sentido de melhorar ou reeducar o comportamento de crianças normais ou com algum tipo de deficiência. Por se compreender esse fato como importante para a Educação Física, ocupou-se esta pesquisa com o estudo da educação física infantil e a relação da psicomotricidade com o desenvolvimento da criança no ensino público municipal de Teresina.

Percebeu-se que a importância da Recreação como disciplina curricular ainda não está bem entendida pelos profissionais que trabalham com a Educação Infantil, principalmente na pré-escola. Esse é um dos motivos para buscar no Mestrado em Educação o caminho para ampliar os conhecimentos sobre esse assunto e aprofundar os estudos na relação entre Educação Física Infantil e psicomotricidade, incorporando as atividades da Recreação com os conteúdos da sala de aula da pré-escola.

A recreação é repleta de movimentos praticados espontaneamente nas atividades psicomotoras, sem intencionalidade de perfeccionismos. “Mas o caráter educativo da

educação física só pode ser expresso pela sua dimensão de formação e não pelo exercício físico em si, pela destreza, pela perfeição do movimento” (KISHIMOTO, 1996, p. 69).

Essas atividades, dentre outras, são ações que visam propiciar os desenvolvimentos corporal, afetivo, cognitivo e sociocultural da criança, oportunizando a ela, através de experiências variadas, uma melhor condição para a aquisição de sua autonomia e liberdade, com segurança e domínio corporal.

O direcionamento da aplicação dos conteúdos da disciplina Recreação e Lazer para a educação infantil e a forma como essa disciplina vem sendo ministrada desde 1992 para os alunos do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Piauí levaram à reflexão acerca da necessidade da aquisição de uma fundamentação teórica e prática mais sólida através da pesquisa, obtendo-se dessa forma melhores condições para desenvolver o trabalho docente, favorecendo conseqüentemente a sociedade com recursos humanos capacitados e comprometidos na sua atuação no setor da pré-escola. A educação física, como ação intencional do professor voltada para o desenvolvimento infantil e a estimulação da ação volitiva da criança, deverá contemplar o lúdico no trabalho pedagógico, e isso deve ser visto como de crucial importância na educação física infantil.

Entretanto, a ludicidade, nas aulas de Recreação, nem sempre é bem entendida como um trabalho pedagógico. Essa afirmativa se fundamenta num estudo com professoras de pré-escolas quando a autora considera que

[...] a análise do conjunto dos dados revelou que brincar é uma atividade importante na concepção de todos os professores da amostra. (...) A maioria deles expressou uma concepção do brincar ora como recreação, atividade física, ora como sedução enquanto recurso utilizado no ensino visando facilitar para o professor a transmissão dos conteúdos escolares (CARVALHO, 1999, p.168).

No sentido de melhor compreender a ação pedagógica no âmbito escolar com crianças em tenra idade, procurou-se, em todos os semestres letivos do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Piauí, a presença do docente e dos acadêmicos

deste curso em algumas pré-escolas, tanto da rede particular como da pública. Docentes e acadêmicos atuam em estágio supervisionado e direcionam as atividades para o melhoramento do processo ensino-aprendizagem através da educação pelo movimento, cuja finalidade é estimular as habilidades motoras de base da criança. Observou-se grande aceitação por parte das crianças e também das diretoras das escolas visitadas, o que ficou visível na insistência de todos para que ‘essas atividades voltassem a acontecer na escola o mais breve possível’. Isso demonstra que tanto as crianças como as diretoras reconhecem a importância dessas atividades: as primeiras, pela total carência de atividades físicas na escola e as segundas, pela percepção da importância do desenvolvimento ocorrido na criança através de atividades lúdicas.

Essas experiências levaram à realização de uma pesquisa experimental, em que se pode analisar as contribuições do trabalho com a psicomotricidade no desenvolvimento da criança, na sua formação global e no entendimento do processo ensino aprendizagem em sala de aula. Essa pesquisa pode ser considerada fonte para o avanço na melhoria educacional infantil em Teresina, e alhures. Dessa forma, evidenciam-se os seguintes benefícios deste trabalho:

- a) para o aluno – desenvolvimento psicomotor, afetivo, sócio-cultural e cognitivo;
- b) para a Educação Física – comprovação da validade dos conteúdos da disciplina Recreação e Lazer, proporcionando aos egressos do curso de Licenciatura Plena em Educação Física a certeza da necessidade de melhor qualificação de profissionais comprometidos com a formação da criança na pré-escola;
- c) para a sociedade – formação mais justa das crianças com iguais oportunidades em relação aos outros níveis do ensino básico, favorecendo o crescimento da sociedade, sem discriminação, favorecendo a diminuição das desigualdades sociais e educacionais do nosso país.



### 1.5 Estrutura do trabalho

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos e as considerações finais, organizando-se as informações da seguinte forma:

- a) o primeiro capítulo é composto pela introdução do tema, apresentação do problema, objetivos, delimitação do tema, justificativa e estrutura do trabalho;
- b) o segundo capítulo versa sobre os fundamentos teóricos que dão embasamento ao conhecimento sobre a psicomotricidade, seus aspectos históricos e concepções; o desenvolvimento da criança e as atividades infantis, enfatizando o movimento, a importância das atividades psicomotoras e a atividade docente;
- c) o terceiro capítulo mostra a metodologia aplicada à pesquisa, detalhando a classificação da pesquisa, delimitação da amostra, apresentação dos instrumentos para a coleta de dados, incluindo a elaboração do teste psicomotor, sua fundamentação e instruções para utilização;
- d) o quarto capítulo aborda a caracterização da escola sorteada para a pesquisa, a percepção das professoras a respeito da recreação, os resultados experimentais e a discussão dos mesmos através de quadros, tabelas e gráficos;
- e) nas considerações finais, encontram-se as conclusões, recomendações e sugestões geradas a partir deste.

## CAPÍTULO II

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 2.1 Trajetória e Teorias da Psicomotricidade

##### 2.1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Muito se tem falado e estudado sobre a psicomotricidade, principalmente aquela desenvolvida na escola durante aulas de Educação Física. Posto isso, torna-se importante abrir as cortinas do passado para bem conhecer esse tema tão importante.

De antemão, adverte-se não ter a pretensão de chegar ao âmago da história da psicomotricidade nem fazer uma análise exaustiva dessa história. Nesse sentido, procurou-se abordar alguns autores que, a princípio, podem favorecer uma fundamentação teórica sobre a temática.

A psicomotricidade nasceu nos serviços de neuropsiquiatria infantil, com o nome de “reeducação psicomotora”, tendo, portanto, sua imagem inicial ligada à patologia, mas, atualmente, uma corrente educativa tem se superposto a essa prática inicial.

Em conformidade com pesquisadores como De Meur e Staes (1991), Guilmain e Guilmain (1981) e Defontaine (1980), as pesquisas teóricas se fixaram em direção aos problemas de desenvolvimento motor da criança e, em seguida, estudaram a relação entre o atraso desse desenvolvimento e o atraso do desenvolvimento intelectual da criança. Depois outros estudos versaram sobre debilidade motriz e/ou intelectual, conflitos em adolescentes,

reeducação psicomotora no plano familiar ou pedagógico, se diferenciando esta algumas vezes de outras psicoterapias, em casos de corpos aflitos no período da senilidade humana.

De Meur e Staes (1991), discorrendo sobre a evolução da psicomotricidade, informam que seguidos estudos da habilidade manual e aptidões motoras em função da idade ultrapassam os problemas motores. Pesquisam-se também as ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal intimamente relacionada com a tomada de consciência das relações existentes entre o gesto e a afetividade, também em crianças de inteligência normal com dificuldades escolares.

O estudo da motricidade pode ser considerado um estudo novo, e, conforme consideração de Guilmain e Guilmain (1981), teve seu início no começo do século XX.

Nas últimas décadas, porém, esse estudo ainda tem destaque no tratamento precoce de crianças com dificuldades psicomotoras e noutras fases da vida do indivíduo, mas também vem se direcionando aos desportos como apoio pedagógico para a melhoria da performance humana e da biomecânica dos movimentos.

“Foi Dupré o criador do termo psicomotricidade, em 1900, o qual destacava apenas o paralelismo do desenvolvimento motor e do desenvolvimento mental” (LAPIERRE, 2004, p.17), mas esse termo, há mais de um século, vem sofrendo expansão de conceitos e paradigmas, provocando “um verdadeiro caos semântico” nas diversas áreas profissionais; envolvendo professores de educação física, de música, de expressão artística; psicólogos, psicoterapeutas, fisioterapeutas, fisiologistas, ortopedistas e tantas outras (FONSECA, 2004a, p.19). E, na educação infantil a psicomotricidade é tratada com relevância, dada a sua importância mundial, da Europa à América Latina.

Na França, por volta dos anos 60, foram organizadas duas sociedades: a Sociedade de Professores de Educação Física e de Médicos (Le Boulch, Azemar e outros) e a Sociedade

Francesa de Educação e Reeducação Psicomotriz, fundada por Lapierre, Vayer, Aucouturier e outros. Esse fato torna-se histórico porque tem influenciado na melhor formação e informação de vários profissionais interessados nos assuntos que dizem respeito a psicomotricidade.

Foi Bernard Aucouturier o fundador da Associação Européia de Escolas em Prática Psicomotora (ASEFOP) e, a partir dela, o modelo de prática psicomotora de Aucouturier se desenvolve por várias partes do mundo. Na Espanha, que conta com escolas de prática psicomotora educativa e terapêutica reconhecidas, nas cidades de Barcelona, Bergara e Madri, são realizadas pesquisas e formação de profissionais nos campos educativo e sanitário (ARNAIZ SÁNCHEZ et al., 2003, p.15).

O primeiro livro sobre a psicomotricidade, de acordo com Lapierre (2004, p.19),

“Foi escrito e publicado por nossos colegas Pick e Vayer com o título de ‘Psicomotricidade e retardo mental’. Eles retomavam no livro a orientação original do Professor Dupré”.

Rosa Neto (2002) relata que, em 1925, Heuyer, seguidor das concepções de Dupré, com o olhar voltado para a estreita relação entre o desenvolvimento da motricidade, da inteligência e da afetividade, deu perspectiva ao mundo do termo *psicomotricidade*. E o mesmo Heuyer se dedicou a isolar os transtornos das funções motrizes que acompanham os transtornos do caráter. Em suas investigações, foi comprovada a aplicação de um tratamento motriz às crianças instáveis, com ligeiras paranóias e aos jovens delinquentes emotivos.

Fonseca (2004a, p.17) vem contribuir epistemologicamente com este estudo, quando aborda a psicomotricidade, dizendo que

[...] a psicomotricidade não encerra só a história dos conceitos do exercício físico, da motricidade e do corpo, convocados para recuperar uma “ordem psíquica perturbada”, ou para facilitar o “funcionamento do espírito”, mas também o estudo causal e a análise de condições de adaptação e de aprendizagem que tornam possível o comportamento humano.

Ainda Fonseca (2004a) acrescenta que, no século XIX, Tissié “tratou” pela primeira vez de um caso de instabilidade mental com impulsividade mórbida através da ginástica médica. Nessa época (1901), para Tissié, um trabalho muscular dirigido sob a visão médica compensaria as impulsões enfermas daquele caso. E chama a atenção para o tempo e o modelo: há aproximadamente um século, o paradigma dessa visão pioneira sustentava que a dominação dos movimentos disciplina a razão, ironicamente, um conceito psicomotor relevante.

Para Fonseca (2004a), Tissié é certamente o primeiro autor ocidental a abordar as ligações entre o movimento e o pensamento, construindo um novo espaço de conceitos que oscilam entre a fisiologia e a psicologia, além de preconizar historicamente a medicação pelo movimento.

Wallon (1979) nos mostra como nasce a idéia e como a função postural se encontra na origem da consciência subjetiva e do sentimento de personalidade. Nele se encontram explicações claras e detalhadas sobre a atividade da criança, que também pensa antes de agir e vice-versa.

Definitivamente, o reconhecimento institucional da psicomotricidade se deu primeiro com Tissié (1894) e com Dupré (1925), depois com Janet (1928) e, fundamentalmente, com Wallon (1925, 1932, 1934). Mas não se podem ocultar outros precursores, como Itard (1801) e Seguin (1846). Os métodos que Itard e Seguin desenvolveram, consubstanciaram-se nas implicações das sensações sobre as funções da atenção e sobre os centros psicomotores, considerados como a sede da vontade; as idéias se convertiam em ações, mencionadas por Fonseca (2004a, p.20-21).

Em 1958, Wallon chegaria a afirmar: “a psicologia terá que unir o organismo ao psíquico, a alma ao corpo e o indivíduo à sociedade”. Dessa idéia viria nascer o famoso

Laboratório Psicológico da Criança, que, depois da morte de Wallon, em 1962, ficou sendo chefiado por Zazzo.

As investigações contemporâneas registram Wallon (1879-1962), Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) como pilares fundamentais no construto teórico do estudo da motricidade e inteligência humana. Àqueles estudiosos se devem imensuráveis contribuições em todo o mundo. Frutos das muitas pesquisas empreendidas sobre a psicologia educacional e o estudo da inteligência (CARPIGIANI, 1998, p.86-89).

Lapierre, criador da Psicomotricidade Relacional (PR) e da Análise Corporal da Relação (ACR), foi o presidente de honra do IX Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, realizado no período de 08 a 10/10/2004 em Olinda-Pernambuco. Bernard Aucouturier realizou vários filmes, escreveu junto com Lapierre três volumes sob o título “Educação vivenciada” e um outro livro com o título “A Educação Psicomotora no Maternal”.

No Brasil, a psicomotricidade conta com muitos estudiosos e pesquisadores, docentes e acadêmicos de várias instituições de ensino superior sendo tema de eventos científicos, como congressos e outros. A cidade do Rio de Janeiro foi sede dos I, IV, VI e VIII Congressos de Psicomotricidade; o II teve como sede a capital de Minas Gerais; o III Congresso ocorreu em Porto Alegre; já Salvador foi sede do V Congresso; enquanto o VII ocorreu em Fortaleza e o IX Congresso foi realizado no ano de 2004 em Olinda-Pernambuco, informações históricas preciosas fornecidas por Cabral (2004, p.287).

O trabalho com psicomotricidade no Brasil tem se dado no âmbito da terapia, da educação e da pesquisa. Conforme menciona Cabral (2004), o tema vem se ampliando no meio acadêmico, principalmente nas pós-graduações em nível de especialização lato sensu nas cidades de Belo Horizonte, Curitiba, Aracaju, Rio de Janeiro e São Paulo. Também nos Estados do Pará e Santa Catarina, existe uma grande expectativa de uma pós-graduação stricto sensu em Psicomotricidade.

## 2.1.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Como já se abordou antes, o estudo da psicomotricidade remonta há muito tempo (um século), entretanto há ainda autores que dizem ser um estudo recente, novo. Independentemente desse juízo, tratou-se das várias obras de alguns autores com concepções divergentes e convergentes acerca dessa temática.

A psicomotricidade vem, ao longo dos anos, ocupando lugar privilegiado nos estudos a respeito da motricidade humana e tem despertado o interesse de renomados pesquisadores de diversas áreas do conhecimento: medicina, pedagogia, educação física e psicologia, essa última, com muita especialidade, pois psicólogos de diferentes abordagens teóricas têm se dedicado à investigação da psicomotricidade.

Com o olhar em concepções diferentes, abordam-se as colocações de Mendes e Fonseca (1979, p.25) a respeito de Wallon e Piaget, autores que apresentam concepções em comum e pontos polêmicos. Mas o próprio Piaget diz claramente, num artigo de homenagem a Wallon, que as suas idéias não se opõem às de Wallon, pelo contrário, elas se completam. Observa-se que Wallon apresenta uma concepção materialista-dialética, enquanto Piaget se inclina mais para a embrionária mental.

Em Wallon (1979, p.41), é impossível dissociar a ação da representação, na medida em que esta é consequência da inteligência das situações. É ele que ressalta as contradições e a versatilidade mental como expressões da dialética da personalidade da criança. Aborda ainda as contradições entre a finalidade da linguagem e a fluidez dos sentidos, entre o real e a representação, entre a abstração e a intuição, entre a lógica da linguagem e a lógica das coisas.

É, pois, nesse sentido, que Wallon confere à sua concepção uma dimensão dialética entre o orgânico e o social, entre o indivíduo e a sociedade, entre o corpo e a alma, entre o psíquico e o motor. Para Wallon, portanto, o objetivo da psicologia é superar de vez os “clássicos dualismos”: corpo-alma, indivíduo-sociedade, biológico-social, etc. Sendo a

indissolubilidade entre pensamento e ação um dos lemas de Wallon. O autor equaciona a sua concepção segundo uma perspectiva biopsicossociológica, enquanto Piaget o faz segundo uma perspectiva biologicocibernética.

Já Ajuriaguerra não é um lógico, nem psicólogo e não apresenta sequer uma concepção original do desenvolvimento da criança como Wallon e Piaget apresentam. É ele um neuropsiquiatra infantil que lança um olhar muito interessado para a compreensão da evolução psicomotora da criança. Apoiando-se vigorosamente num fundamento psicológico e com base nas suas experiências clínicas, Ajuriaguerra não só generaliza os aspectos abordados por Wallon e Piaget, como os de outros importantes autores como Gesell, Spitz, Freud e outros (MENDES; FONSECA, 1979, p.25).

Nesse estudo, é dedicado também a Ajuriaguerra um lugar próprio no domínio da psicomotricidade. Pela profundidade de seus trabalhos e sua longa prática clínica, ele surge como um investigador da síntese entre a psiquiatria infantil e o desenvolvimento neurológico.

Para Bagatini (1984, p.79), a psicomotricidade é ora vista como ciência, ora como uma técnica: “A psicomotricidade como ciência da Educação enfoca a SOMA e a PSIQUE que integram a unidade indivisível do homem, educando o movimento ao mesmo tempo em que põem em ação as funções da inteligência”.

Segundo Defontaine (1980, p.5), a psicomotricidade é uma técnica de reeducação psicomotora do adolescente, adulto e até do velho, este último tão freqüentemente esquecido na ocasião em que *essas técnicas* lhe permitiriam recobrar a confiança em seu corpo aflito.

Na visão de De Meur e Staes (1991, p.5), “[...] a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica”. Bagatini (1987) se referiu a psicomotricidade considerando-a mais exatamente uma técnica do que uma ciência, sendo que



nesta se cruzam e se reencontram muitos pontos utilizados em numerosas ciências como biologia, psicologia, psicanálise, sociologia, lingüística, etc.

Observou-se, portanto, que tanto Bagatini (1987) como Defontaine (1980) e De Meur e Staes (1991) consideram a psicomotricidade uma “técnica”, diferentemente das concepções de Le Boulch (1986), Lapierre (2004) e Fonseca (2004b). O primeiro a concebe sob a denominação de Psicocinética, formulando uma teoria geral do movimento; o segundo criou duas perspectivas: a Psicomotricidade Relacional e a Análise Corporal Relacional, enquanto o terceiro equaciona a psicomotricidade em três vertentes: a multicomponencial, a multiexperiencial e a multicontextual, as quais serão adiante explicitadas.

Quando Le Boulch (1986, p.15-22) formulou a Psicocinética, frisou bem que “não é um novo método de educação física”. Disse do que tratava: a “Psicocinética é uma teoria geral do movimento que conduz ao enunciado de princípios metodológicos que permitem encarar sua utilização como meio de formação”. Esses princípios se fundamentam nas seguintes concepções acerca da Psicocinética:

- a) *ligada a uma filosofia da educação*: toda educação supõe opção quanto à finalidade da ação educativa;
- b) *apóia-se numa concepção unitária da pessoa*: dentro desse espírito, é preciso dirigir-se à pessoa em sua totalidade para desenvolver significativamente as suas capacidades e torná-las utilizáveis em condutas futuras;
- c) *apóia-se na noção de “estruturação recíproca”*: “O mundo e o eu se constituem correlativamente e se estruturam reciprocamente” (Mucchielli apud Le Boulch 1986 p.18). “Um gesto, ao mesmo tempo em que modifica o meio, modifica aquele que o executa” (Wallon apud Le Boulch 1986, p.18). “A hipótese de uma consciência fechada em sua interioridade e gerando o comportamento como um

navegante com seu navio deve ser eliminada” (Merleau-Ponty apud Le Boulch 1986, p.18);

d) *privilegia a experiência vivida pela criança*: essa experiência não deve ser substituída pelas experiências e tecnologias do educador. “Não podemos adquirir idéias, sentimentos, técnicas, senão vivendo-os” (John Dewey apud Le Boulch 1986, p.19). As situações problemáticas têm para a criança o valor de uma tarefa concreta ou utilitária. “Na situação real, as variáveis e seus efeitos estão mergulhados na massa das variáveis ou das influências parasitas e, em função disso, são muitas vezes pouco aparentes” (Mucchielli apud Le Boulch 1986, p. 19).

e) *Acentua a importância do fator humano e dos fenômenos sociais em formação*: “individualização e socialização vão necessariamente lado a lado à pedagogia, como acontece no decorrer da evolução psíquica. São dois processos solidários que devem equilibrar-se” (Debesse apud Le Boulch 1996, p. 20). O educador deve estar mais preocupado com o desenvolvimento da criança em relação às outras crianças confrontada a certos imperativos sociais, do que com o respeito a um programa e com a aprendizagem de uma matéria. A área do movimento será tão importante quanto a da linguagem, sobretudo no que se refere à criança pequena.

f) *Conduz à possibilidade de “aprendizagem rápida” respeitando o desenvolvimento da criança*: é importante uma educação psicomotora para a prática de jogos e de atividades de livre expressão, pois, no decorrer dessas atividades espontâneas, a criança contrata suas primeiras relações com o objeto de forma muito global, permitindo-lhe variar suas formas de ajustamento e afiná-las ao longo de “tatos” sucessivos. O papel do educador será antes o de propor situações, mais do que de induzir respostas.

As concepções de psicomotricidade criadas por Lapierre (2004) se referem à Psicomotricidade Relacional (PR) e à Análise Corporal da Relação (ACP), ambas descritas neste estudo, intentando-se uma melhor compreensão de seus conceitos e significados.

O adjetivo *relacional*, do termo Psicologia Relacional, enfatiza a importância primordial da relação no desenvolvimento da personalidade e dos conteúdos inconscientes dessa relação. Esses conteúdos são simbólicos e se revelam bem depressa num jogo livre, no qual é possível exprimir, sem julgamento algum, o imaginário consciente e inconsciente. A seção de Psicomotricidade Relacional não é uma terapia voltada para crianças patológicas, mas um momento privilegiado no ensino “normal”, no qual o adulto não tem nada para ensinar e a criança nada tem para aprender, estando ambos disponíveis, como pessoas, para a comunicação e a descoberta entre si. Nessa relação, é importante tudo o que acontece com a criança, com o mestre e entre eles, pois, entre o aluno e o professor ou entre a criança e o adulto, tudo é troca e interação, e, portanto, todos aprendem.

A Psicomotricidade Relacional é direcionada para as crianças ditas normais como profilaxia mental, porém ela pode ser também indicada a todas as crianças que se encontram em dificuldades escolares ou outras, em consequência de carências psicológicas, afetivas, relacionais ou culturais. “Há, nesse âmbito, um enorme trabalho a ser realizado tanto no Brasil quanto na Europa” (LAPIERRE, 2004, p.26).

A Análise Corporal da Relação (ACR), criada na Europa em 1988, cuja responsabilidade foi assumida por Anne Lapierre, permite fazer uma análise completa no indivíduo, possibilitando o diagnóstico de casos relevantes de patologia severa (LAPIERRE, 2004, p.26).

Trata-se de um método que busca suas bases em sua prática. Fundamenta-se no princípio de que analisar é encontrar-se com sua própria história psíquica, história cuja presença interfere sem parar em nossa vida afetiva e relacional. O papel da análise é levar o

sujeito a uma tomada de consciência possível dos desejos, dos fantasmas e mecanismos relacionais gerados e a assumí-los. Nessa análise, é provocada a regressão através do jogo espontâneo livre e sem julgamento, quando o sujeito faz tudo que pode e que lhe passa pela cabeça e pelo corpo sob a condição de permanecer dentro dos limites da expressão simbólica (LAPIERRE, 2002).

Na ótica de Fonseca (2004b) a psicomotricidade deve ser trabalhada numa abordagem multidisciplinar. Com base numa análise explicativa, será buscada uma síntese possível e plausível que permita atingir e forjar a identidade da psicomotricidade e afirmar a sua especificidade.

Será aqui apresentada uma delimitação da sua reestruturação teórica e da sua aplicação prática, desde o âmbito da sua avaliação dinâmica até os vários domínios da sua intervenção no campo educacional, reeducacional e terapêutico. Abordar-se-á desde a história das idéias à natureza do conceito, passando pela crítica às dicotomias clássicas: corpo-cérebro, soma-psi, organismo-meio, etc.,

O enquadramento desta exposição tentará equacionar a psicomotricidade em três vertentes essenciais conforme estabelece Fonseca (2004 b, p.27):

- a) *Multicomponencial*, com a integração dos conteúdos da fenomenologia, da biossemiótica, da psicanálise, da psicossomática, da neurociência, da psicopedagogia, da ecologia humana, etc.;
- b) *Multiexperencial*, explorando os processos evolutivos e involutivos, desde o bebê ao sênior, desde o indivíduo dito normal ao indivíduo com deficiência, etc;
- c) e, finalmente, *multicontextual*, enfocando os vários contextos ecológicos que caracterizam os diversos campos de aplicação profissional da psicomotricidade.

O conceito de psicomotricidade deverá ser discutido numa abordagem transdisciplinar e sistêmica, com uma revisão dos seus principais paradigmas e pressupostos, visando à

integração de múltiplas dimensões conteudísticas e metodológicas, numa matriz teórica mais abrangente.

A visão educativa de Vieira (2004, p.32) com relação à Psicomotricidade Relacional (PR) é de que a escola se configura como um espaço fértil em que a prática da psicomotricidade vem ampliando de forma *transdisciplinar* sua ação transformadora, principalmente no que diz respeito ao exercício da cidadania. Inspirada no ensinamento dos grandes mestres e sincronizada com os ideais de cidadania apregoados pela Carta Magna do Brasil e pelo Estatuto da Criança e do adolescente, a Psicomotricidade, independentemente da linha de atuação, seja ela Funcional, Romain-Thiers ou Relacional, ocupa cada vez mais espaço no mundo e amplia sua responsabilidade social.

As concepções estudadas aqui a respeito da psicomotricidade, com os vários olhares dos autores ora investigados, permitiram perceber que, há mais de cem anos, a psicomotricidade se encontra relacionada com o desenvolvimento motor, psíquico e afetivo da criança, por isso a nomeação ou termo *psicomotricidade*. Portanto, psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultado de sua individualidade, sua linguagem, sua emoção e sua socialização.

O termo psicomotricidade evidencia a relação existente entre os processos cerebrais, afetivos e emocionais com o movimento. Significa dizer que existe uma inter-relação desses processos, os quais são externados, representados, decifrados e manifestados através dos atos motores.

A psicomotricidade está implícita em cada ser humano não importa sua idade, e, neste estudo, procurou-se observar como essa psicomotricidade se externaliza em crianças de quatro a seis anos que se encontram na pré-escola do ensino público municipal de Teresina, mais precisamente como ela se apresenta depois dessas crianças terem sido estimuladas

através de atividades psicomotoras orientadas por professoras de educação física, dando-se oportunidade para essas crianças agirem espontaneamente, principalmente com liberdade de locomoção e criação, algo muitas vezes não permitido dentro da sala de aula.

A psicomotricidade na pré-escola tem sua importância principalmente no desenvolvimento das potencialidades da criança: na consciência de sua imagem corporal, na descoberta de sua lateralidade, na estruturação espacial, na orientação temporal como também na sua interação com o mundo, através de vivências significativas que facilitarão, *a posteriori*, sua habilidade do ato de ler e escrever de forma prazerosa, espontânea e naturalmente, no momento que lhe for possível, sem *forçar* essa realização tão almejada. A sala de aula precisa utilizar as bases psicomotoras da aprendizagem para a leitura e para a escrita (LE BOULCH, 1987, p.59-99) e (MASSON, 1985, p.49-51).

### 2.1.3 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA PSICOMOTRICIDADE

É na relação do sujeito com o mundo que as coisas vão fazendo sentido, e é na relação dinâmica da criança com seu ambiente que ela percebe suas possibilidades de desenvolver-se, de se mostrar capaz e de ser feliz. Dessa forma, existe na pessoa um envolvimento, entre sentimento, espaço, tempo e movimento. Quando se estudam os princípios básicos da psicomotricidade, procura-se mostrar esse envolvimento, estruturado no esquema e imagem corporal (corporeidade), na descoberta da dominância lateral (lateralidade), na organização espacial (espacialidade) e na orientação temporal (temporalidade).

Sem entrar na visão transcendente, que envolve o pensamento metafísico ao longo de sua evolução, “quando a problemática da corporeidade reduziu-se essencialmente à união entre corpo e alma e à relação entre o sensível e o inteligível” (GONÇALVES, 1994, p.41), com a finalidade de torná-la mais compreensível, será abordada aqui apenas a imagem do corpo e o esquema corporal que implicam na corporeidade. A importância da imagem

corporal está também na importância do “outro” no desenvolvimento da noção de corpo. Isso é fundamental, pois, antes de a criança se ver, ela vê o outro (a mãe e outras pessoas que a cercam).

A respeito desse assunto, Freitas (2004, p.26) é categórica quando afirma:

A imagem condensa, assim, a experiência do homem em sua atualidade e marca sua presença no mundo. Ambas são dialéticas: a atualidade é um ponto efêmero no espaço-tempo de sua história, ao mesmo tempo alarga-se para o passado e para o futuro e além das fronteiras geográficas do indivíduo; na atualidade estão presentes as vivências passadas, os projetos futuros, o apenas sonhado, tudo, enfim, que caracteriza a singularidade do ser. A presença compreende não apenas eu mesmo, mas o outro para o qual me faço presente; é nessa relação que ela se constitui. Na imagem do corpo está implícito não apenas o corpóreo, ou seja, meu corpo, como objeto de reflexão, com fronteiras bem-definidas pela epiderme, mas principalmente a corporeidade, o corpo-sujeito que age no mundo e que, nessa inter-relação, estende-se para ele, perde suas fronteiras anatomicamente definidas e torna-se marcado pelos símbolos de suas vivências, torna-se presença.

De acordo com De Meur e Staes (1991, p.53), “a criança conhecerá as diferentes partes de seu corpo pela percepção vivida e também pelas vias que a conduzem à reflexão, à abstração [...]”. Ela poderá apontar determinado membro do seu corpo, dizer o respectivo nome, localizar oralmente uma percepção corporal; a isso se chama conhecimento das partes do corpo. A criança possui, já neste momento, a consciência da sua imagem corporal ou da sua corporeidade, sendo o corpo-sujeito a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Freitas conceitua imagem corporal:

*Imagem do corpo* é, portanto, o conceito – e a vivência – que se constrói “sobre” o *esquema corporal*, e que traz consigo o mundo humano das significações. Na imagem, estão presentes os afetos, os valores, a história pessoal, marcada nos gestos, no olhar, no corpo que se move, que repousa, que simboliza (FREITAS, 2004, p.27).

O movimento como ação consciente da corporeidade parte da compreensão do próprio “eu” em relação com os objetos, com as pessoas, com o mundo em si. Presume-se, assim, que, para haver aprendizagem, é necessário que sejam garantidos à criança os espaços da individualidade, da liberdade, da fantasia, da imaginação e da criatividade próprios da infância.

Nesse sentido, com um olhar filosófico sobre a corporeidade é que se compreende a *ação comunicativa* (Habermas), significando a interação da criança consigo mesma, com o mundo e com as pessoas. O próprio Habermas (1987, p.296-312) se refere, em “Conhecimento e Interesse”, a críticas feitas à distinção entre trabalho e interação, destacando a idéia de que as ações instrumentais estão normalmente inseridas na relação de ações comunicacionais (as atividades produtivas estão em geral organizadas socialmente).

Em Piaget (1975), a interação e a sociabilização da criança na idade de três a seis anos é de fundamental importância para seu processo de acumulação do conhecimento na fase pré-operatória, do agir com o concreto e com o meio ambiente.

O agir comunicativo em Habermas (1989, p.93-130), na verdade, articula a ação de pensar o mundo e entendê-lo através da linguagem, com a ação de fazê-lo através das atividades laborais (prática). A linha de intuição de Arendt (1999, p.15-19) ratifica o exposto. Seu modelo de sociedade mostra o labor como ação humana, prática, na qual as ações se orientam por uma racionalidade comunicativo-simbólica, que se organiza como um mundo de um viver sócio-histórico e cultural.

Na ação do homem, está impregnado o seu jeito único de ser, a singularidade que lhe é própria. Na ação estão também as interferências de um viver, de uma história percorrida, não importa em que idade.

Mas, segundo Freitas (2004, p.46), o indivíduo sofre contradições reguladoras através do tempo:

Os séculos XIX e XX marcaram períodos de contradições intensas, que bem justificaram a quantidade de neuróticos e psicóticos desfilando na literatura médica, nos arquivos policiais e nos folhetins romanescos. Pois se, por um lado, o indivíduo era incentivado ao narcisismo, descobrindo-se a si mesmo por meio do olhar que detinha sobre seu corpo, por outro lado, esse corpo devia ser bastante coberto, escondido do olhar do outro. Embora se estabelecendo uma identificação entre o sujeito e o seu corpo, o corpo que aparecia ao espelho, no interior protegido da casa, nunca era o corpo que se apresentava aos olhos do exterior. Em outras palavras, o *corpo privado* dissociava-se do *corpo público*.



A corporeidade, a motricidade e o movimento corporal da criança são formas naturais de comunicação com o mundo. Ao rolar, ela não o faz apenas com seu corpo, já que necessita de espaço para essa ação. No andar, correr e pular também envolve a sua noção de espaço, de tempo e de ritmo, assim, ao chutar, arremessar, quicar, etc., ela também utilizará essas noções. Necessita ainda de objetos ou pessoas para interagir com eles. Essas são experiências individuais ou de imagem imitativa, o símbolo lúdico e a própria inteligência representativa, ou seja, a representação cognitiva de acordo com Piaget (1990), os quais se fazem presentes na formação da criança.

Mas, na pré-escola, nem sempre está sendo vista a própria criança-cidadã, com as suas necessidades e os seus interesses, pois, via de regra as escolas desse nível estão preocupadas somente com a escolarização e, dessa forma,

a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo (GONÇALVES, 1994, p.34).

De Meur e Staes (1991) comentam que os problemas de aprendizagem que a criança enfrenta na escola têm, em sua maioria, a causa não no nível da classe na qual se encontra, mas bem antes, no nível das bases. E a base, quase sempre, é a pré-escola. Os autores ainda acrescentam que os pré-requisitos para uma boa aprendizagem constituem a estrutura da educação psicomotora condição mínima necessária para a criança bem apreender o mundo a fim de melhor aprender.

Para apreender o mundo, a criança vivenciará seu corpo através dos movimentos fundamentais ou habilidades básicas adquiridas na faixa entre os dois e os sete anos de idade, conforme a pirâmide de Gallahue (1982) apud Tani (1988). São aquelas habilidades naturais ou as múltiplas formas de rolar, andar, correr, pular, arremessar, receber, chutar, rebater, quicar, apresentadas por Tani (1988), De Meur e Staes (1991) e Blumenthal (2005), entre

outras habilidades que proporcionam as vivências no dia-a-dia com as pessoas e os objetos que a cercam.

O corpo humano, com toda sua complexidade anátomo-fisiológica, é, em suas ações, a expressão do ser cultural no mundo social, revestido pela motricidade adicionada a sua corporeidade, podendo a fenomenologia explicar a essência dessa existência. Aqui, mais uma vez, reafirma-se o pensamento de Freitas (2004, p.56-57):

A corporeidade amplia o universo humano. O mundo humano não é o mundo pré-ordenado da causalidade instintual, em que um estímulo exterior produz em resposta o mesmo padrão de comportamento. É, ao contrário, o mundo fenomenológico, no qual a relação dialética do ser e o mundo (do ser *no* mundo) implica a riqueza de vivências significativas. E essas são vivências *corporais*, porque o corpo, à maneira de uma *obra de arte*, não pode ser distinto da sua corporeidade – ou seja, daquilo que ele expressa no mundo.

A educação através das vivências corporais pode ser responsável pelas oportunidades de se viver a sensibilidade do corpo na arte dos poetas, nos movimentos e em cada ser. Assim a educação da sensibilidade não se faz com multidões, nem mesmo por conceitos, definições ou com teorias, nem tampouco por encantamentos mágicos ou por mananciais cosméticos. A sensibilidade não se aprende em manuais; cresce existencialmente pelos quadros de valorações. “Os artistas, os poetas, as crianças são os mestres vivos da sensibilidade” (SANTIN, 1987, p.86).

Estudos realizados por Ferraz e Macedo na Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo e Instituto de Psicologia da mesma instituição apontam carência de atividades corporais na educação infantil, especificamente para crianças de quatro a seis anos, quando geralmente estão na pré-escola. O que se observou nas considerações finais dos autores foi que os professores querem melhorar sua prática pedagógica, restando saber “se os governantes têm vontade de transformar o reconhecimento da crise na educação brasileira em ações concretas para caminhos que resolvam verdadeiramente esses problemas” (FERRAZ; MACEDO, 2001, p.80). Figueirêdo também manifesta essa preocupação:

[...] ainda não há, de forma sistematizada, uma política educacional voltada para a *corporeidade infantil*, especialmente em Teresina (PI), a capital do Piauí. Verificou-se através de pesquisa que, em 2003 essa capital de um dos Estados do nordeste brasileiro contava com apenas sete instituições municipais oficializadas de pré-escola, perfazendo um atendimento de 1.443 crianças matriculadas no ano letivo de 2003, [...] constatou-se, também que as lógicas do mercado e dos serviços concorrem para a terceirização das atividades físicas, o que nos leva à hipótese de que a criança continua preterida de políticas públicas de valorização e respeito à infância (FIGUEIRÊDO, 2004, p.180).

Sem dúvida, há necessidade das atividades físicas nas escolas. É preciso perceber que, quanto mais cedo o indivíduo for beneficiado com essas praticas, mais avanços escolares ocorrerão. Nesse sentido Vieira (2004, p.31) vem afirmar:

[...] a psicomotricidade escolar não é, portanto, aquela que apenas afrouxa espaços para dar passagem a discursos antes cristalizados. Ela também trabalha com a saúde, com o que há de positivo nas relações dentro da instituição, reforçando-a e renovando-a, seja com a criança, com a escola, com a família, com a comunidade.

A saúde do corpo é o que todos (idosos, adultos e crianças) necessitam para bem viver, já que o movimento faz parte da vida e, com ele, o corpo faz parte do mundo. A motricidade do corpo não é apenas um instrumento, é a consciência do movimento corporal encontrada na corporeidade, afirmação constatada nas palavras de Merleau-Ponty (1996, p.517-518):

“[...] se há uma consciência constituinte, o movimento corporal só é movimento enquanto ela o pensa como tal [...] o movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo se ele próprio é uma intencionalidade original, uma maneira de se relacionar ao objeto distinto do conhecimento [...] o projeto de movimento é um ato, quer dizer, ele traça a distância espaço-temporal atravessando-a”.

Deste modo, pode-se afirmar a existência de estreita relação entre corporeidade, espacialidade e temporalidade, mostrando-se indissociáveis, inclusive, da *lateralidade*. A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo humano em sua totalidade, assim como a lateralidade implica na predominância lateral dos membros pares do corpo humano. As ações corporais necessitam do corpo humano, isso é evidente, e os movimentos definidos também requisitam do corpo humano suas ações, daí ser permanente a lateralidade na execução desses movimentos quando neles se incluem a força e a precisão.

Ao contrário do que muitos pensam, os hemisférios situados no corpo caloso têm funções diferentes. De acordo com Quirós e Schrager (1978) apud Fonseca (2004a, p.70-71),

O hemisfério simbólico, conhecido mais vulgarmente como esquerdo, trata prioritariamente as funções da linguagem, da análise e do tratamento seqüencial. O hemisfério direito, ordinariamente não verbal, trata as informações corporais, de síntese e de tratamento simultâneo e global, do que resulta que estes autores o tenham denominado hemisfério postural, conferindo à postura um estatuto neuropsicológico transcendente, indubitavelmente inter-relacionado com a lateralização e a especialização hemisférica.

Rosa Neto (2002, p.24) também aborda a lateralidade, quando diz que esta existe em função de um predomínio que outorga a um dos dois hemisférios a iniciativa da organização do ato motor. E acrescenta: “a ação educativa é fundamental para colocar a criança nas melhores condições para aceder a uma lateralidade definida, respeitando fatores genéticos e ambientais, e a que lhe permita organizar suas atividades motoras”.

A “lateralidade” é a preferência pela utilização de uma das partes *simétricas do corpo*: membros superiores, membros inferiores, olhos, ouvidos etc.; a “lateralização cortical” é a especialidade de um dos dois hemisférios quanto ao tratamento da informação sensorial ou quanto ao controle de certas funções (ROSA NETO, 2002, p.23-24).

Não é difícil perceber o lado dominante da lateralidade da criança, pois, nas ações cotidianas, ela demonstra a preferência do seu lado dominante, o que se deve observar nitidamente. Quase sempre, ela utiliza simultaneamente os dois lados ao executar uma ação por mais simples que seja, mas algo importante não pode passar despercebido ao observador: o lado não dominante apenas “auxilia” o trabalho executado pelo lado dominante. Para uma percepção mais precisa, investigar-se-á neste trabalho a melhor forma de observar a dominância lateral da criança aos níveis dos olhos, dos membros superiores e dos inferiores, através de uma bateria de testes com três simples tarefas.

Aproveita-se para expor a explicação de De Meur e Staes (1991, p.12) a respeito da diferença entre os termos lateralidade e o conhecimento da “esquerda-direita”. Esses dois conceitos comumente são confundidos, mas os autores vêm nos esclarecer que lateralidade é a dominância de um dos lados do corpo em relação ao outro, no que diz respeito à força e à

precisão, enquanto o conhecimento da “esquerda-direita” diz respeito apenas ao domínio dos termos “esquerda” e “direita” e sua referência. Esse conhecimento decorre da noção de dominância lateral, mas está dentro da estruturação espacial. É a generalização da percepção do eixo corporal, relativo a tudo que cerca a criança; tal conhecimento será mais facilmente apreendido quanto mais acentuada e homogênea for a lateralidade da criança. Com efeito, se a criança percebe que trabalha naturalmente “com aquela mão”, assimilará sem dificuldade que “aquela mão” é a esquerda ou a direita. Caso haja hesitação na escolha da mão, não poderá firmar-se com segurança essa noção de “esquerda-direita”.

Da mesma forma, em caso de lateralidade cruzada, a criança confundirá facilmente os termos “esquerda” e “direita”, por ser ora mais forte de um lado, ora mais forte do outro (por exemplo: pé direito, mão esquerda ou vice-versa). Na verdade o conhecimento sobre “esquerda-direita” faz parte da estruturação espacial, por referir-se à situação dos seres e das coisas, mas está de tal forma vinculado à noção de dominância lateral, que se referiu a essa aprendizagem imediatamente após à da lateralidade. É sempre bom observar que o conhecimento estável da esquerda e da direita só é possível aos cinco ou seis anos, e a *reversibilidade* (possibilidade de reconhecer a mão direita ou a mão esquerda de uma pessoa à sua frente) não pode ser observada antes dos seis anos ou seis anos e meio. De fato, esse estudo precede aqueles relativos aos exercícios de simetria em orientação espacial (DE MEUR; STAES, 1991, p.12-13).

De Meur e Staes (1991) apontam ainda que o conhecimento sobre “esquerda-direita” deverá ser trabalhado, se possível, quando a criança já se encontra lateralizada (nunca antes), ou seja, com total definição de sua dominância lateral, só então ela será capaz de distinguir a direita e a esquerda e a dominar o emprego dos termos “esquerda” e “direita”.

Le Boulch (1990) concorda com De Meur e Staes (1991) e explica que o sintoma que mais chama a atenção dos pais e dos educadores – erros no conhecimento de direita e

esquerda – não é, na realidade, nada mais que a tradução de carências educativas frutos do descuido com o trabalho psicomotor, do qual depende a disponibilidade corporal. No reforço da *lateralidade* da criança, o educador deverá deixá-la agir, plenamente, na função de ajustamento. A intencionalidade da criança deve ser inteiramente respeitada, a fim de que se manifeste claramente a dominância lateral espontânea.

As *etapas* da lateralidade estão divididas em *fases*, e foram estudadas por A. Spionnek, (apud Fonseca 1983, p.129):

Etapa	Fases
1 <sup>a</sup>	A criança não distingue os dois lados do seu corpo (até três anos);
2 <sup>a</sup>	A criança de quatro e cinco anos compreende que cada braço está situado de um dos lados de seu corpo, mas não sabe que um é o direito e o outro é esquerdo;
3 <sup>a</sup>	A criança aprende a diferenciar as duas mãos e os dois pés e, só mais tarde, os olhos (entre cinco e seis anos);
4 <sup>a</sup>	Aos seis ou sete anos, a criança tem a noção das suas extremidades (direita e esquerda), e a noção de todos os seus órgãos pares, situando-os de cada lado do seu corpo;

Na 5<sup>a</sup> etapa, a criança começa a distinguir com toda a precisão qual é o lado direito e o lado esquerdo do seu corpo. Por se presumir que nessa fase a criança já possui mais de sete anos e, não sendo essa idade pertencente ao interesse desse estudo, preferiu-se ignorá-la dentro do quadro exposto, sendo esta pesquisa limitada a crianças da pré-escola que estivessem na faixa etária de quatro, cinco e seis anos.

A noção de espaço é vista sob dois pólos, porque ao mesmo tempo é concreta e abstrata, limitada e ilimitada, envolvendo tanto o espaço corporal como o espaço ocupado pela criança, aquele que a rodeia. Entende-se como espaço a relação entre extensão e dimensão, as quais se estabelecem para localizar e posicionar os fenômenos em sua temporalidade. Daí ser, o espaço ao mesmo tempo, limitado e ilimitado. De acordo com Rosa

Neto (2002), na percepção espacial, participam todas as modalidades sensoriais: a visão, a audição, o tato, a propriocepção e o olfato. As informações recebidas não estão sempre de acordo e implicam, inclusive, percepções contraditórias, em particular na determinação da verticalidade. O olho e o ouvido, o labirinto, os receptores articulares e tendinosos, os fusos neuromusculares e a pele representam o ponto de partida da experiência espacial. A percepção relativa à oposição do corpo no espaço e ao movimento tem como origem esses diferentes receptores com seus limites funcionais, enquanto a orientação espacial dos objetos ou dos elementos do meio necessita mais da visão e da audição. “A organização espacial depende, ao mesmo tempo, da estrutura de nosso próprio corpo (estrutura anatômica, biomecânica, fisiológica etc.), da natureza do meio que nos rodeia e de suas características” (ROSA NETO, 2002, p.21).

A espacialidade se configura na organização e estruturação espacial e vem contribuir na orientação corpo-espaço-mundo da criança. Distúrbios nessa orientação se revelam nas várias dificuldades das crianças durante o recreio na escola: algumas se chocam com as outras enquanto correm; caem ao subir ou descer degraus; batem ou machucam a sua cabeça ao passar por baixo de uma escada ou outro objeto; derramam ou derrubam seus lanches.

Nessas situações se observam certos gestos desordenados nas crianças, os quais podem decorrer da má integração do esquema corporal, de perturbações da lateralidade, de perturbações afetivas ou emocionais na família e na escola, da falta de manipulação de material e instrumentos. Os “materiais” de base que devem ser conhecidos e conquistados são o corpo, sua capacidade de movimento no espaço, seu contato familiar com a água, a terra, o ar e o fogo. Esses quatro elementos da natureza, importantes na vida do ser humano, estão no seu cotidiano, mas, via de regra, essas experiências não são oportunizadas às crianças ou lhes são tolhidas (DE MEUR; STAES, 1991, p.35) e (BERGE, 1988, p.93-98).

Os gestos e a coordenação motora estarão satisfatoriamente organizados à proporção que o adulto oportunizar as crianças tal conjuntura. A criança necessita descobrir o mundo, e o adulto pode facilitar essa descoberta; a criança pode aumentar seu repertório de experiências, e o adulto pode ser um facilitador desses novos conhecimentos, na posição, por exemplo, de professor.

Nessa mesma perspectiva, Rosa Neto (2002, p.21) diz que se adquire pouco a pouco a atitude de avaliar a relação com o espaço que nos rodeia e de ter em consideração as modificações dessa relação no curso dos deslocamentos que condicionam a orientação espacial, a exemplo do percurso que é feito de casa para o trabalho todos os dias e das incidências casuais que ocorrem no trânsito, diferentes e variadas. A percepção que se tem do espaço que nos rodeia e das relações entre elementos que o compõem evolui e modifica-se com a idade e com a experiência. Essas relações chegam a ser, progressivamente, objetivas e independentes.

A criança, em busca do seu equilíbrio, enfrenta grande dificuldade com os gestos que deveria fazer para restabelecê-lo. A regulação desses gestos exige a sua subordinação exata às relações do espaço e do corpo, mas o espaço lhe é orientado mais pelo labirinto do que pelos olhos. Ao contrário, aquilo que se poderia chamar de espaço objetivo, aquele espaço em que a criança pode opor a si própria o mundo exterior e do qual pode fazer ponto de partida para o seu conhecimento das coisas, reporta-se sempre mais a referências visuais que ao labirinto (WALLON, 1979, p.283).

Le Boulch (1990) e Rosa Neto (2002) explicam que a evolução da noção espacial se dá graças à solicitação de um meio rico, mobilizando na criança sua *vigilância difusa*. A criança pode satisfazer plenamente sua necessidade de movimento e investir na atividade de exploração, em que se destaca a existência de duas etapas: uma ligada à percepção imediata do ambiente, caracterizada pelo espaço perceptivo ou sensório-motor; outra baseada nas



operações mentais que se originam do espaço representativo e intelectual. Da relação vivida no espaço, a criança tem acesso a um espaço percebido e representado que vai lhe permitir ir mais longe no desempenho de seu ajustamento. Essa evolução segue a do estabelecimento das relações objetivas em que a criança, dominada a princípio pelo seu egocentrismo, se descentraliza de modo gradual para examinar as relações com outro ponto de vista diferente do seu. A partir das reações topológicas, a criança elabora pouco a pouco as reações projetivas, euclidianas e não euclidianas. Essa evolução se aplica igualmente à aquisição e à conservação das noções de distância, superfície, volume, perspectivas e coordenadas que determinam suas possibilidades de orientação e estruturação do espaço em que vive.

Lembrando De Meur e Staes (1991), não se deve esquecer que a estruturação espacial é a tomada de consciência também da situação de nosso próprio corpo no meio em que vivemos, na relação entre pessoas e coisas do nosso ambiente; é a tomada de consciência da situação das coisas entre si. É também a possibilidade de modificar as coisas, organizar-se perante o mundo e de modificá-lo se possível.

Portanto a estruturação espacial é parte integrante de nossa vida; aliás é difícil dissociar os três elementos fundamentais da psicomotricidade: corpo – espaço – tempo, e, quando operamos com toda essa dissociação, limitamo-nos a um aspecto bem preciso e restrito da realidade. Entretanto a clareza obriga-nos a tratar desses aspectos separadamente, mas é evidente que nossa abordagem sobre a criança deve considerar o conjunto. Assim, quando desejamos que adquira uma noção espacial, não podemos deixar de levar em conta suas possibilidades e conhecimentos corporais, sua emotividade (diante do educador e das outras crianças), o tempo de que dispõe seu próprio ritmo (DE MEUR; STAES, 1991, p.13).

A criança precisa participar de experiências com o seu espaço, relacionar-se com as pessoas e com as coisas que a cercam; precisa perceber o tempo que passa brincando, apesar de muitas e muitas vezes esquecer-se do tempo enquanto brinca, pelo tão grande prazer de brincar, mesmo que nesse brincar ela esteja sozinha. Para Le Boulch (1986, p.210), “[...] uma boa estruturação espaço-temporal não pode ser concebida sem uma experiência vivida bem controlada no tempo e no espaço”.

A organização temporal inclui uma *dimensão lógica* (conhecimento da sucessão e da duração, acontecimentos se sucedem com intervalos), uma *dimensão convencional* (sistema cultural de referências, horas, dias, semanas, meses e anos) e um *aspecto de vivência*, que surge antes dessas duas dimensões (percepção e memória da sucessão e da duração dos acontecimentos na ausência de elementos lógicos ou convencionais). A consciência do tempo se estrutura sobre as mudanças percebidas e, independentemente de ser sucessão ou duração, sua retenção como reconhecimento está vinculada à memória e à codificação da informação contida nos acontecimentos. Os aspectos relacionados à percepção do tempo evoluem e amadurecem com a idade (ROSA NETO, 2002, p.23).

Nesse aspecto, Le Boulch, (1986, p.209) discorre sobre as idéias de Mucchielli: “com relação à orientação espaço-temporal, a estruturação do espaço-tempo representa o resultado de um esforço suplementar que implica a análise intelectual de dados imediatos da orientação”.

Segundo Mucchielli apud Le Boulch (1986, p.208), existem dois níveis de relação espacial: o primeiro é o nível das experiências vividas, que se traduzem em uma adequada orientação espaço-temporal, e o segundo é o nível da estruturação espaço-temporal, que implica submeter os dados fornecidos pela experiência vivida à análise intelectual.

São bastante abstratas as noções temporais e, muitas vezes, difíceis de serem assimiladas por crianças muito pequenas. Estudam-se dois tipos de tempo para o entendimento da criança: o *tempo subjetivo*, criado pela impressão, imaginação e variando conforme as pessoas e a atividade do momento (o momento de prazer parece durar menos tempo do que o momento de aborrecimento); e o *tempo objetivo*: aquele tempo matemático, sempre idêntico, em que uma hora dura sempre sessenta minutos (hora das refeições, hora de dormir de acordar e de ir para aula). A criança vai assimilando esses tempos em seu cotidiano, dentro de um aprendizado decorrente das situações que enfrenta e das necessidades que

vivencia nas suas experiências. No caso de estas serem orientadas, a assimilação do tempo e do ritmo lhe será certamente garantida.

A educação rítmica poderá ser orientada às crianças desde a pré-escola, através dos brinquedos cantados e, se bem conduzida, desenvolve pouco a pouco o sentido do tempo e do espaço.

A pré-escola é um período no qual a criança está particularmente receptiva e tem necessidade de aprender, porém Berge (1988, p.77) chama a atenção dos educadores desse período escolar: favorecer muito cedo, nas crianças, a leitura e a reflexão abstrata, em detrimento do exercício de todas as capacidades sensoriais e motoras, equivale a uma desordem rítmica que repercute imediatamente na sua maneira de locomoção. Seus gestos se confundem, tornam-se bruscos, descoordenados, o desajeitamento se instala. Esses problemas muitas vezes chegam a perturbar o sono; a criança perde a noção da hora; seu ritmo natural é alterado e o ritmo cósmico do dia, da noite, das estações lhe é estranho. As crianças ficam, portanto, separadas da natureza e de suas leis.

No exposto, apresentou-se o que pensam renomados estudiosos a respeito da estruturação espaço-temporal e da inteligência. Evidencia-se que a espacialidade e a temporalidade são intrínsecas e indissociáveis, assim como já foi afirmado por De Meur e Staes, (1991) para quem a educação de todos os elementos básicos da psicomotricidade estão imbricados de tal maneira, que seria impossível percebê-los nitidamente separados e, se é feito nesse momento, o é com dificuldade, havendo necessidade de separá-los apenas para estudo.

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu: há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e arrancar o que plantou; “[...] tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de saltar de alegria. Tempo de espalhar

pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se do abraço [...] Tempo de amar, e tempo de aborrecer; tempo de guerra, e tempo de paz".<sup>2</sup>

Há um tempo para tudo, e a temporalidade da criança deve ser respeitada assim como o seu ritmo. Pensando e agindo assim, se estará favorecendo o seu equilíbrio psicomotor.

## 2.2 O Desenvolvimento da Criança

Está o jogo intimamente relacionado com o desenvolvimento da personalidade, naquilo que mais significado tem precisamente no período mais intenso do desenvolvimento, isto é, na infância (RUBINSTEIN, 1977, p.120).

Trata-se aqui a teoria do desenvolvimento da criança, mas não da criança com algum tipo de limitação funcional ou orgânica, porque não é esse exatamente o nosso objeto de estudo. Deixa-se claro, porém, que esse detalhe não implica em prejuízos nesse estudo, pois, como já dissera Bagatini (1987), o que é bom para a criança com alguma deficiência é excepcionalmente bom para uma dita normal.

A criança que se desenvolve normalmente aprenderá a engatinhar, andar e correr no decurso de seus primeiros anos de vida; também estará, nesse mesmo período, utilizando-se da linguagem oral, alimentando-se sozinha e, possivelmente, satisfazendo suas necessidades fisiológicas com a higiene adequada, assim como se vestindo e despindo-se sem ajuda do adulto.

O indivíduo não possui logo, desde que nasce o equipamento de reflexos ou percepções cujas combinações bastariam para explicar todas as suas condutas ulteriores. Para Rubinstein (1977, p.120), “a evolução do jogo infantil” ocorre naqueles momentos de descobertas e insistências da criança numa determinada atividade que o autor considera um jogo, como abrir e fechar porta, girar uma chave, enroscar tampas em latas ou frascos, tampar

---

<sup>2</sup> ECLESIASTES. 3, 2-8. *Bíblia Sagrada. O antigo testamento*. São Paulo: Maltese, 1962, p.576.

e destampar caixas, colocar e retirar objetos dentro e fora de certos recipientes, encher de água certos vasilhames e depois derramar, entre tantas outras atividades. Para a criança essas atividades são muito atrativas e importantes, precisamente por representarem para ela um êxito, de modo que essas ações entram no âmbito do jogo. Todo esse processo evolutivo contribui de forma decisiva para o desenvolvimento psicomotor da criança.

Escreve o mesmo autor: “o jogo converte-se para a criança numa escola para a vida, de um tipo especial”. Precisamente, a criança não vai ao encontro do jogo a fim de se preparar para a vida, contudo, adquire por si mesma, no jogo, essa preparação, porque sente regularmente a necessidade de executar jogando naturalmente aqueles atos que, embora novos, não se converteram ainda em hábito. Assim, no jogo, ela se desenvolve e se prepara para a sua atividade ulterior. “A criança joga porque se desenvolve e desenvolve-se porque joga. O jogo é a prática do seu desenvolvimento [...] neste desenvolvem-se todos os aspectos ou facetas do psiquismo infantil” (RUBINSTEIN, 1977, p.121-122).

Até a idade de dois anos, as “brincadeiras” consistirão principalmente do desenvolvimento sensitivo-motor. Convém questionar a palavra “brincadeira”, pois, ao pé da palavra, o que pode parecer, para o adulto, certa “brincadeira”, para a criança, é coisa muito séria, uma grande tarefa excitante, na qual ela empenha toda a sua energia. A criança pratica cada habilidade muitas e muitas vezes, até ter segurança suficiente, e então passa para outras novas habilidades. Nessa idade, até os três anos, as brincadeiras são individuais, mesmo uma estando do lado da outra. Aos três anos de idade, a criança inicia as suas brincadeiras imitativas e, gradualmente, elas se tornam construtivas; ao atingir os quatro anos de idade, a criança pouco a pouco passa a brincar mais com as outras crianças; aos cinco anos, surge o interesse cada vez maior pelos grupos; aos seis anos, ela está iniciando o enfrentamento de situações-problema, mas, somente aos sete anos, é que é capaz de enfrentar os problemas sociais envolvidos nas brincadeiras com outras crianças (HOLLE, 1979, p.151).

Numa pesquisa desenvolvida em Fortaleza-CE, Jardim (2003, p.27) investigou o “devir-criança”. O que a investigadora percebeu é que hoje se encontra oscilante o pensamento dos adultos em relação à criança: por um momento, eles a concebem como um ser incompleto, inocente, ingênuo, subestimando sua capacidade de criar, de produzir, de pensar; em outro momento, a situam num lugar de perfeição, com aptidão pronta para enfrentar o mundo, assimilando tudo que lhe aparece. Na visão de Ariés (1981), essa multiplicidade de compreensões acerca da infância, que surge na contemporaneidade, vem colocar em questão as cristalizações características dos séculos passados, quando havia uma cisão entre uma situação em que a criança não contava com um novo lugar na família e outra em que ela permanecia na posição central dentro da esfera familiar.

Wallon (1979, p.175-176), também renomado no campo da psicologia, da psiquiatria e da neurologia, direciona seus conhecimentos também para a explicação do desenvolvimento da criança. Segundo ele, de ano para ano, despertam para a atividade partes dos centros nervosos infantis, cujo isolamento e inércia persistem enquanto uma bainha de mielina não tornar permeáveis ao influxo nervoso as fibras que unem essas partes entre si. Essa maturação orgânica é indispensável à evolução funcional, a qual fornece, de cada vez, novas possibilidades que se unem às experiências anteriores e que nunca poderiam ter sido extraídas dessas experiências como simples efeito dos seus mecanismos intrínsecos. Prossegue assim o crescimento da criança, não segundo o que ela é em cada instante, mas segundo o tipo que deve realizar como adulto. A criança revela, desde as primeiras semanas, uma sensibilidade afetiva cujas manifestações se organizam gradualmente, de modo a constituírem, pela idade dos seis meses, todo o sistema das emoções capitais.

A história de um ser possui a dominância do seu genótipo e é construída pelo seu fenótipo, existindo entre os dois certa variabilidade cuja dimensão é difícil de mostrar. O fenótipo é diretamente acessível à observação; quanto ao genótipo, é necessário deduzi-lo a

partir de comparações entre os pais e os descendentes, atribuindo-se a categoria de traços comuns àqueles que, na criança, não podem ser explicados pela influência do meio ou dos acontecimentos (WALLON, 1998, p.50).

Howard Gardner, apud Antunes (2002, p.27-29), muito mais que Piaget, é da opinião de que as habilidades cognitivas podem ser aceleradas e pesquisas sugerem que a maioria das crianças pequenas, quando estimuladas adequadamente em áreas de suas inteligências específicas, são ligeiramente mais competentes do que Piaget imaginava, principalmente nos jogos de linguagem. Antunes faz críticas às escolas de educação infantil que apenas “guardam” as crianças ao invés de apresentar um bom projeto pedagógico com experiências que estimulem os seus sentidos, abrindo espaços para a ação infantil, para a música, a mímica, a arte, ou seja, atividades capazes de emocionar os pequenos:

Devidamente estimulada, uma criança com três anos de idade supera as limitações piagetianas, criando sua própria linguagem e “inventando” substantivos e verbos que melhor expressam seu pensamento (Isto está fedoso = cheirando mal; ou empedacei = deixei em pedaços o prato). É essencial que a educação infantil seja plena de brincadeiras que gratifiquem os sentidos, levam ao domínio de habilidades, despertam a imaginação, estimulam a cooperação e a compreensão sobre regras e limites, e respeite, explore e amplie os inúmeros saberes que toda criança possui quando chega à escola (ANTUNES, 2002, p.29-30).

Os estudos de Bee (1996, p.210) esclarecem sobre o pensamento dos pré-escolares, ou seja, de crianças na faixa etária de quatro a seis anos. Embora essas crianças possam fazer algumas tarefas sofisticadas, seu entendimento continua sendo específico e não geral. Para que a criança em fase pré-escolar demonstre forma de pensamento relativamente avançada, precisa-se propor a tarefa de modo bastante simples, eliminar distrações ou dar sugestões especiais. O fato das crianças dessa etapa serem capazes de resolver problemas, é surpreendente, mas ainda é verdade que os pré-escolares pensam de modo diferente do das crianças mais velhas. O próprio fato de elas poderem resolver determinadas tarefas somente quando essas são simples e não exista distração é uma prova dessa diferença.

A infância pré-escolar é a fase da vida em que o mundo da realidade humana que envolve a criança abre-se cada vez mais para ela, a qual assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos, reproduzindo ações humanas com eles. As representações que essa criança faz do seu cotidiano tornam real o seu mundo infantil. Essa criança também reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente e percebe que precisa levar em conta, em relação a seu comportamento, o comportamento das pessoas que a rodeiam, pois isso realmente determina suas relações pessoais, íntimas com os que a cercam. Todas as suas emoções relativas a alegrias e tristezas dependem das suas experiências de êxitos e de fracassos também. Tudo está envolvido e tem a força da motivação.

As relações de uma criança com o grupo de seus pares são também peculiares. Os vínculos que as crianças de três a cinco anos estabelecem entre si constituem em grande parte o elemento pessoal *privado* em seu desenvolvimento e a levam a um verdadeiro espírito de grupo. Aqui a professora também desempenha um papel importante, devido a sua estreita relação pessoal com as crianças. Todos esses traços da criança em idade pré-escolar são as bases gerais dessa união. Está aí a posição real da criança, a partir da qual o mundo das relações humanas se desdobra diante dela, posição governada pela situação objetiva que a criança ocupa nessas relações. Uma criança de seis anos pode até *ler* muito bem e, em certas circunstâncias, seu conhecimento pode ser relativamente grande, no entanto, isso não apaga – e nem pode fazê-lo – o elemento infantil, elemento verdadeiramente pré-escolar que existe nela. Pelo contrário, algo imaturo vem colorir todo esse seu conhecimento (LEONTIEV, 2001, p.59).

Apesar de não ser exatamente o motivo desta pesquisa, vale aqui mencionar a zona de desenvolvimento proximal, que se tornou um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito esse que pode aumentar de forma significativa a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas



educacionais. Ao se avaliar o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem assistência de outros, sem *demonstrações* e sem fornecimento de *pistas*. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p.114). Com a mesma visão, concorda Carvalho:

Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar deve ser dirigida para as etapas de desenvolvimento ainda não alcançadas, isto é, para as funções que estão em processo de desenvolvimento. A aprendizagem escolar, sendo corretamente organizada, conduz ao desenvolvimento, desperta processos internos que por si só não se desenvolveriam (CARVALHO, 1999, p.63).

Assim, embora os estágios do desenvolvimento da criança também se desdobrem ao longo do tempo, de certa forma, seus limites de idade dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Isso leva a entender que não é a idade da criança enquanto tal que determina o conteúdo do estágio de desenvolvimento. Os próprios limites de idade do estágio, muito pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2001, p.65-66).

Efetivamente, as etapas seguidas pelo desenvolvimento da criança são influenciadas pela abundância de atividades que, por certo tempo, a absorvem quase totalmente, sendo que ela não se satura de tirar proveito dos seus efeitos. De idade para idade, as atividades assimilam o aparecimento das mais diversas funções (WALLON, 1998, p.76).

## 2.3 Desenvolvimento do Processo das Ações

### 2.3.1 MOVIMENTO-AÇÃO

A maior parte do movimento humano é uma combinação complexa das formas básicas do movimento. Aqui não se abordará a análise mecânica desse movimento, e sim a motricidade humana. No entanto, não estarão ausentes os movimentos geral, linear e angular, sendo que o primeiro é, certamente, o movimento humano utilizado com mais frequência (HALL, 1993, p.14-15).

O movimento é uma fonte de impressões agradáveis. Pelas correspondentes sensações do aparelho locomotor (músculos e articulações), ele desperta uma excitação traduzida, sob várias formas, por uma exaltação de gestos, frêmitos, sonoridade guturais, ou balbucio, exatamente compatíveis com a expressão de alegria (WALLON, 1971, p.111).

Sendo o movimento uma expressão de alegria, os movimentos infantis são, por excelência, repletos desse sentimento de emoção. A criança reporta ao movimento a expressão do seu corpo de criança. Sua maneira graciosa e ágil de correr é bem diferente da maneira de correr de um adulto ou de um idoso. O movimento é uma ação singular de cada ser humano, irreplicável, a cada tempo uma execução diferente. Como diz Merleau-Ponty (1996, p.192), “cada movimento determinado ocorre em um meio, sobre um fundo, que é determinado pelo próprio movimento”.

Em cada movimento corporal, o novo é criado. O movimento corporal nunca se repete, pois uma situação nunca é a mesma como também não o é o homem. Ser capaz de captar o novo em cada situação, isto é, de atribuir novos significados e de agir criando o novo em si próprio parece ser a essência da criatividade, que tem sua raiz no “corpo próprio” e está no cerne de toda transformação (GONÇALVES, 1994, p.153)

Segundo Tolkmitt (1996) os pressupostos do movimento, na Educação Física, são de que o estudo do corpo em movimento objetiva atingir a consciência e o domínio corporal através do que é expresso na ginástica, dança e jogos. E a ação educacional, sob o ponto de vista biológico destes pressupostos, deve se transformar em uma efetiva prática com significado histórico-social, pois desenvolver a motricidade não é apenas apresentar maior desenvoltura ou rendimento em determinadas habilidades: significa também questionar os pressupostos das relações sociais tais como estão ocorrendo na sua realidade.

Para maior compreensão do movimento, Tolkmitt (1996, p.20-22) faz um relevante detalhamento deste e passa a descrevê-lo como parte do todo: movimentos reflexos automatizados, movimentos básicos fundamentais, habilidades perceptivas, qualidades físicas e movimentos expressivos.

Movimentos reflexos são reações involuntárias sensoriais ou motoras como respostas a um estímulo exterior. Ex.: fechar os olhos diante do perigo de serem atingidos por um objeto pontiagudo ou mesmo a água. Os movimentos reflexos são:

- a) condutas motoras de base são formas mais elementares do movimento que acompanham o desenvolvimento da criança. Ex.: quadrupedar, sentar e levantar, rolar, andar, pegar, lançar, apanhar, subir e descer, levantar e transportar objetos;
- b) postura é o resultado de uma ordem (automatizada) ou de um movimento postural; historicamente cultural e social, resulta da visão de mundo que se tem da sociedade em que se vive;
- c) equilíbrio é a noção de distribuição de peso do corpo em relação ao centro de gravidade, podendo ser estático (parado) e dinâmico (em deslocamento);
- d) respiração é a movimentação rítmica do ar para dentro dos pulmões (inspiração) e destes para fora (expiração). Esse é um movimento que deve ser desenvolvido por ser fundamental na vida do ser humano;

- e) coordenação dinâmica global é o conjunto de habilidades desempenhadas com o corpo todo, buscando a harmonia e o controle de movimentos amplos. Ex.: rodar um bambolê em alguma parte do corpo ou dançar;
- f) coordenação fina óculo-manual é o movimento das mãos (usando os pequenos músculos) quando coordenados pela visão. Ex.: pinçar, desenhar, amarrar, escrever, pintar, costurar;
- g) coordenação motora fina óculo-pedal é o movimento dos pés (usando os pequenos músculos), quando coordenados pela visão. Ex.: chutar, empurrar, esmagar;
- h) coordenação fina músculo-facial é o movimento dos pequenos músculos faciais que dão expressão ao rosto. Ex.: riso, dor, raiva, medo;
- i) coordenação viso-motora, a qual diz respeito à visão que orienta a ação motora como um todo. Ex.: bola ao cesto, tiro ao alvo. Não deve ser confundido com a coordenação fina óculo-manual, em que o movimento é feito pelos pequenos músculos das mãos coordenados pela visão.
- j) flexão é o ato de fletir-se, dobrar-se, curvar-se, ações praticadas conscientemente;
- l) extensão é o ato, com efeito, de estender-se, sendo ação consciente com amplitude;
- m) alongamento é o ato ou efeito de alongar-se, oposto à flexão, prolongamento;
- n) ajustamento postural é o movimento que resulta numa forma que harmonize a postura.

Os movimentos básicos fundamentais são condutas neuro-motoras que evidenciam o desenvolvimento da criança, sendo realizadas como imitação, reproduzindo o movimento para melhor vivenciá-los. Essas condutas caracterizam-se como formas secundárias de movimento, dando continuidade às condutas motoras de base (correr, saltar, saltitar, galopar, girar, pular em um pé só, com dois pés juntos).

Nas condutas neuro-motoras, existem formas de movimentos feitos a partir de combinações de movimentos reflexos:

- a) locomotor: rolar, deslizar andar, correr, saltar, saltitar e trepar;
- b) não locomotor: empurrar, puxar, balançar, girar, agachar, inclinar e contorcer;
- c) manipulador: tocar, manusear, sustentar e manipular.

As habilidades perceptivas constituem interpretação de estímulos para se relacionar com o meio ambiente:

- a) conduta perceptivo-motora: diz-se da capacidade da criança de identificar formas, espaços, sons, tempo durante seu próprio movimento/ritmo, sendo fundamental na estruturação espaço-temporal;
- b) esquema corporal: refere-se à capacidade de a criança conhecer cada parte do seu corpo e sua habilidade na movimentação.
- c) lateralidade é a manifestação de um lado preferencial na ação, vinculada a um hemisfério cerebral;
- d) organização espacial é a capacidade de situar-se, orientar-se e movimentar-se num determinado espaço, tendo como referência seu próprio corpo;
- e) orientação temporal é a capacidade que se tem de situar-se em um determinado tempo (passado, presente, futuro; antes, durante, depois), em seu próprio tempo (ritmo), no tempo do outro e no tempo de uma música;
- f) estruturação espaço-temporal é a capacidade de se organizar e se orientar em um determinado espaço, levando em consideração seu próprio tempo/ritmo;
- g) descontração é o relaxamento muscular em parceria com a fantasia/imaginação.  
Ex.: criança deitada com os olhos fechados.

Qualidades físicas são características funcionais de vigor orgânico essenciais para o desenvolvimento das destrezas e movimentos especializados. São elas:

- a. agilidade compreende os movimentos rápidos e precisos desenvolvidos com o domínio do corpo (TOLKMITT, 1996, p.20-22);
- b. flexibilidade: é a capacidade do movimento funcional com amplitude articular;
- c. força dinâmica (isotônica): é o esforço muscular com resistência de algum peso;
- d. resistência: é o esforço envolvendo um determinado tempo, a resistência pode ser muscular localizada, aeróbica ou anaeróbica (TUBINO, 1973 p.47).

Movimentos expressivos são comunicações através do movimento corporal, desde as expressões faciais às coreografias sofisticadas com a postura, gestos, ações e expressões corporais e faciais (TOLKMITT, 1996, p.20-22).

A ação corporal está intimamente ligada às atividades propostas pela intenção do indivíduo ou da situação em que está inserido. No caso da criança, as suas ações, infelizmente, não dependem somente de sua vontade, pois o meio em que vive, não poucas vezes, lhe tolhe os movimentos, as ações, as atividades e, às vezes, até a sua criatividade.

### 2.3.2 ATIVIDADES PSICOMOTORAS

Fundada por Le Boulch sob o nome de Psicocinética, uma teoria geral do movimento, toma forma uma verdadeira educação psicomotora com base nas leis do desenvolvimento psicomotor da criança, servindo de fundamento a uma concepção global da educação.

A educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável a toda criança que seja normal ou com problemas. Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano (LE BOULCH, 1987, p.12-13).

A atividade principal das crianças na escola devia ser a brincadeira, de acordo com Leontiev (2001), pois é por essa atividade que elas demonstram mais interesse, obtendo mais prazer em fazer. Portanto, seria cabível que aprendessem os conteúdos propostos pela Escola,

brincando! Mas isso, normalmente, parece “besteira”. Logo, para que ocorra uma *mudança*, é necessário que a escola e os professores revejam as atividades desenvolvidas em sala de aula, mas, principalmente, as concepções que fundamentam o fazer escolar.

Nas experiências de Sousa (2004, p.44), as crianças são colocadas em atividades psicomotoras livres, espontâneas e/ou dirigidas, criando-se oportunidades para brincarem e movimentarem seus corpos. Isso gera uma relação afetiva com o educador, oportunizando à criança demonstrar sua aprendizagem através de seus movimentos corporais, da relação com o outro e/ou com o objeto.

A importância das atividades psicomotoras na educação de pré-escolares se dá numa perspectiva de pedagogia ativa, de criatividade, de pesquisa permanente através das atividades motoras, incluindo os jogos, as brincadeiras, a diversidade de objetos nos circuitos psicomotores, focalizando a atenção da criança sobre sua influência nas atividades e sobre as diferentes formas de expressão: corporal, motora, tátil, sonora, colorida, para desembocar finalmente na expressão gráfica (o desenho), depois na expressão verbal (LAPIERRE, 2004).

Quanto a isso, Morita (2005) também apresenta seu parecer:

Assim, é importante atentar para o fato de que a criança desde muito pequena deve ter oportunidade de vivenciar algumas experiências antes de ter nas mãos um giz de cera e um papel [...] É imprescindível que contatos anteriores com os materiais e procedimentos de encorajamentos associados à maturidade motora aconteçam em contextos de significados repletos de amorosidade e prazer. [...] O desenho infantil é o resultado da interpretação espontânea dos momentos de aprendizagem, da conquista da organização estruturada do gesto e do manuseio adequado dos materiais e das cores. As experiências ofertadas pelos adultos e pelo ambiente que a cerca, bem como os utensílios à disposição, serão fatores determinantes nessa iniciação da criança com a expressão gráfico-plástica (MORITA, 2005, p.22).

Negrine (1987, p.78-83) sugere que sejam desenvolvidas, ao nível de pré-escola, atividades específicas envolvendo o equilíbrio estático e dinâmico, em forma de contestes, como desafio, mas não com predominância de competição, correção do certo ou do errado, já que o importante no desenvolvimento das atividades é que elas estimulem nas crianças a expressão corporal e a criatividade.

A importância das atividades psicomotoras pode ser compreendida quando se observa, principalmente, a criança na pré-escola vivenciando-as através do jogo, do brinquedo cantado, do circuito psicomotor e das diversas expressões corporais como a dramatização e a dança.

### 2.3.2.1 Jogos

Sendo o jogo uma atividade própria da criança, Wallon (1998, p.73-74) enfatiza sua contribuição ao distinguir sua aplicação (jogos funcionais, jogos de ficção, de aquisição e de fabricação) em diferentes fases do desenvolvimento da criança:

- a) jogos funcionais: é fácil reconhecer neles uma atividade à procura de efeitos, mas que possui uma importância fundamental para preparar a utilização concertada, cada vez mais apropriada e mais diversa dos nossos gestos. Esses jogos podem ser movimentos muito simples, como estender e flexionar os braços ou as pernas, inclinar o tronco, agitar os dedos, tocar os objetos imprimindo-lhes balanceamentos, produzir ruídos ou sons;
- b) jogos de ficção: intervém uma atividade cuja interpretação é mais complexa, porém está mais próxima de certas definições melhor diferenciadas que têm sido sugeridas do jogo. É exemplo brincar com bonecas e bonecos, montar sobre um cabo de vassoura, como se fosse um cavalo, etc.;
- c) jogos de aquisição: a criança permanece atenta, observa e escuta, esforçando-se por perceber e compreender coisas e seres, cenas, imagens, contos, canções, os quais parecem absorver totalmente a criança.
- d) jogos de fabricação: a criança diverte-se ao reunir, combinar, desmontar, modificar, transformar objetos ou criar novos. Longe de serem eclipsados pelos jogos de fabricação, a *ficção* e a *aquisição* exercem muitas vezes uma função sobre esses.



Mas há de se perguntar por que Wallon deu a essas atividades o nome de jogo. Não estaria ele a se preocupar somente com a criança; deveras se preocupou também com o adulto que está em volta dessa criança, no dever de orientá-la. Assim, o nome foi dado por assimilação do que o jogo é para o adulto e, sem dúvida, para o melhor entendimento dele sobre o jogo, como atividade infantil. Antes de tudo, é um lazer da criança e, por isso, opõe-se à atividade séria que é o trabalho.

Contudo, o jogo não é essencialmente o que não exige esforço, em oposição ao labor do dia-a-dia, já que o jogo pode exigir quantidades de energia mais consideráveis do que a necessária para uma tarefa obrigatória. “Há momentos em que tais atos são os únicos que o sujeito consente [...] é o estado de repouso no exercício das funções psíquicas que explica o caráter recreativo do jogo. [...] Ele é uma atividade sem fim” (WALLON, 1998, p.75).

#### 2.3.2.2 Brinquedos Cantados

Os brinquedos cantados são uma atividade psicomotora direcionada, essencialmente, para as crianças da educação infantil (creches e pré-escola), motivadora de momentos lúdicos proporcionados pela variabilidade de suas atrações.

Esse brinquedo pode contribuir intensamente na formação da personalidade da criança, desenvolvendo seu caráter, coragem, disciplina, observação, atenção, memorização, delicadeza, sociabilidade, afetividade, espírito de iniciativa e capacidade criadora. Também auxilia a criança a cumprir muitas das ações da vida diária como escovar os dentes, pôr lixo no cesto, ser solidária com os coleguinhas, sociabilizar-se com as outras crianças quando se dão as mãos no momento das rodas, e ainda a compreender, organizar e participar de formações diversas como colunas, círculos, fileiras, etc, dependendo da evolução, conteúdo ou tema proposto no brinquedo cantado.

O brinquedo cantado, dizia Pinto (1974), faz parte do cancionário folclórico infantil, o qual abrange também os acalantos (cantigas de ninar), cantigas avulsas, estribilhos musicais,

toadas ou outras melodias. Estão divididos os brinquedos cantados em 10 (dez) tipos: de roda; de grupo; de fileira; de marcha; de pegar; de esconder; de palmas; de reunir; de selecionar e sensoriais.

De todos os tipos de brinquedos, os que mais atraem as crianças são as rodas, que se classificam de acordo com os conteúdos das letras cantadas, chamadas de temas. Sendo eles:

- a) temas sociais: dizem respeito ao colóquio ou situações sociais que a criança vivencia na escola, em família e nas festas;
- b) temas da natureza: traduzem o interesse da criança pelos animais e plantas, visando a uma educação ambiental e ecológica;
- c) temas instrutivos: visam à aprendizagem das formas, cores e texturas, etc.;
- d) temas romanceiros: são aqueles passados de geração a geração oralmente, geralmente pelos avós. Ex. “Teresinha de Jesus...”.

### 2.3.2.3 Circuitos Psicomotores

Os circuitos psicomotores são atividades que visam ao envolvimento da criança com os elementos da psicomotricidade, como a estruturação corporal, espacial e temporal, além de favorecerem movimentos de lateralização, mudança de direção e agilidade. Esses circuitos são construídos através de estações elaboradas com tarefas em espaços físicos que favoreçam a movimentação da criança de maneira segura e tranqüila. As tarefas devem proporcionar prazer e possibilidades de a criança enfrentar dificuldades, dando-lhe oportunidade para pensar e adotar soluções imediatas.

Normalmente os circuitos psicomotores são montados com materiais esportivos, recreativos ou alternativos, que poderão ser cordas e bolas de vários tipos, bastões e arcos de vários tamanhos, barreiras, skips, colchões, tatames, plinto, banco sueco, cones, halteres, maçãs, espaldar, elásticos, garrafas, saquinhos de areia, etc.

As tarefas são elaboradas seqüencialmente conforme a possibilidade, faixa etária e interesse da criança. Os graus de complexidade das mesmas tarefas devem seguir um curso gradativo de forma que não desmotive a participação da criança. Pelo contrário, os circuitos psicomotores são elaborados de maneira a atrair a criança para a total interação com os objetos (materiais) construídos em cada tarefa.

Para Bagatini (1992), cada tarefa recebe o nome de “estação”, significando que ali a criança permanecerá por um tempo determinado, o qual poderá ser de alguns segundos, no máximo até sessenta, por exemplo, e passará para a estação seguinte, até completar o circuito, o qual poderá ter seis, dez ou mais estações, dependendo do espaço físico, material disponível, disposição física e interesse da criança, conforme sua idade.

#### 2.3.2.4 Expressões Corporais

As expressões corporais, conforme recomendações de Thiessen e Beal (1986) são atividades ligadas a vários aspectos da motricidade. O conhecimento e o domínio do próprio corpo podem ser grandemente estimulados através de atividades de prazer e interesse da criança. As atividades de expressão corporal levam a criança a realizar movimentos musculares de forma coordenada com vistas aos esquemas de espaço e tempo. Assim, tanto na expressão verbal como na plástica, a livre expressão corporal é importantíssima no desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor da criança.

Na pré-escola, a expressão corporal deve ser estimulada de modo que a criança possa realizá-la livremente, criando gestos cujos significados somente a ela importam. Não há certo nem errado, todos os movimentos expressivos da criança são valiosos. Assim, ela deve ser estimulada a gestualizar com sensibilidade, desinibição e imaginação, sem se preocupar com resultados. O que deve importar é a participação interativa da criança com seus pares, professora, com os vários objetos que a cercam, a música etc.

O desenvolvimento das atividades deve seguir um tema previsto e estudado pelo grupo, aproveitando as histórias, as dramatizações, a música, a dança, a interpretação de desenhos e pinturas. É sumamente importante que as atividades sejam bem aceitas pelo grupo, que as propostas sejam, inicialmente, simples e atinjam sua complexidade de acordo com os interesses do grupo e daquilo que ele é capaz de realizar. Somente após isso, se devem inserir jogos de mímica, histórias dramatizadas, danças estilizadas e dramatização verbalizada, estágios mais complexos das expressões corporais.

Crianças de três a seis anos começam a racionalizar, sendo esse um período crucial na sua evolução. Certamente, criança nessa faixa etária frequenta a pré-escola, onde a educação se baseia na psicomotricidade. “Nessa idade, se constituem as bases do que irá permitir do simbolismo chegar ao pensamento conceitual. A afetividade e a espontaneidade são constantemente solicitadas, e o problema afetivo importante é sempre percebido” (MASSON, 1985 p.35). É a afetividade um elementantíssimo na vida da criança, não podendo, portanto, ficar ausente na sua educação psicomotora.

Não se devem privar as crianças de atividades preciosas como são as atividades psicomotoras, principalmente na pré-escola, reduto do seu conhecimento, da sua alegria, da sua socialização e de tantos outros motivos para o aumento do repertório infantil.

### 2.3.3 ATIVIDADE DOCENTE

Freire (1994) faz sérias críticas à forma como são conduzidas as atividades educacionais nas escolas de primeira infância. Além de discordar da padronização dos movimentos da criança (pois se devem respeitar aspectos fundamentais de seu desenvolvimento, como o cultural e histórico-social), também discorda da preocupação primeira das atividades da pré-escola em objetivar apenas a alfabetização em detrimento de

atividades corporais inerentes às crianças. Acrescenta ser lamentável que as escolas esqueçam de aliar aos conteúdos pedagógicos as aulas de Educação Física. Aprender a trabalhar com essas atividades (jogos, como amarelinha, pega-pega, cantigas de rodas) tem exercido, ao longo da história, importante papel no desenvolvimento das habilidades psicomotoras da criança. A Educação Física precisa e deve atuar junto às outras disciplinas da pré-escola, pois assim ficam garantidas, de fato, as ações corporais e as noções lógico-matemáticas, a melhoria da expressão corporal, e, sem dúvida, também beneficiaria a linguagem oral e escrita. “[...] A adoção de atividades da cultura infantil como conteúdo pedagógico facilita o trabalho de professores das escolas de primeira infância, pois garante o interesse e a motivação das crianças” (FREIRE, 1994, p.24).

Conforme Piaget (1982), a educação moderna até poderia ser compreendida em seus métodos e suas aplicações se tomasse o cuidado de analisar, em detalhes, os seus princípios e de controlar o seu valor psicológico pelo menos em quatro pontos: a significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil.

As atividades desenvolvidas nas salas de aulas, quase sempre, são de cópia do quadro, recorte, colagem e pintura. Para a execução dessas tarefas, as crianças devem estar sentadas quietas e, de preferência, *caladas*. Não é de bom tom a fala, a qual é considerada tagarelice; não é permitida a movimentação, pois isso é considerado bagunça, e muito raramente se ouve um canto ou se vê uma brincadeira. Na escola, não se encontra tempo nem espaço para as atividades psicomotoras, sendo que as professoras parecem não ter interesse, conhecimento, nem autonomia para mudar esse quadro.

Apresenta-se uma reflexão de Freire (2002) no que tange à mobilização do educador:

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeita-los e respeitar-me. São tarefas que jamais dicotomizei (FREIRE, 2002, p.106).

As motivações nas escolas de primeira infância parecem escassas, e as crianças parecem necessitadas de atividades corporais, o que se percebe claramente no horário único do recreio. As brincadeiras que elas inventam e reproduzem transformam aquele momento mágico em um momento de regalia. As crianças parecem tão felizes... Formas de brincar são muitas, mas poucas são elaboradas e orientadas pelas professoras da pré-escola.

O que diferencia o homem dos outros animais é a luta pela sobrevivência através do trabalho. Assim, Leontiev (2001) explica que o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É a luta pensada do agir, no processo de transformação da natureza, criando um mundo humano e educacional, “o mundo da cultura” (SAVIANI, 1997, p.15). Na visão de Paulo Freire, essa ação deve ter finalidade com o compromisso profissional:

[...] na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 1979, p.21).

O trabalho professoral é uma competência que exige conhecimento e, para isso, é necessária a formação profissional, entretanto a professora do pré-escolar nem sempre possui uma formação superior ou profissional. A pesquisadora Pimenta (1999, p.22) alerta: “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”, e, completando o pensamento de Pimenta: “ensinar é uma especificidade humana, exige segurança, alegria e esperança; exige

humildade, tolerância e luta. Exige competência profissional e generosidade. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2002, p.74-85).

Acrescenta-se que, para ensinar não basta ser professor. E, para ser professor, não basta só ensinar; para ser professor, é preciso ser também um artista, um artesão ou um poeta, dependendo da situação em que ele e seus alunos se encontram no cotidiano de uma sala de aula ou de um outro local em que se possa mediar a aprendizagem.

Certamente, a atividade docente na pré-escola não vem se desenvolvendo de forma ideal, ainda. Será preciso que professores e professoras percebam suas ações relacionadas às necessidades das crianças para acontecer uma mudança na sua práxis. A abordagem de Krug e Canfield reflete esta preocupação:

O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino, na Escola. É um processo que deve ser encarado como um todo, não se restringindo à soma das partes que podem ser diferenciadas analiticamente. O pensamento prático não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido (KRUG; CANFIELD, 1998, p.13).

Assim, se o movimento é inerente à criança, desde a sua vida intra-uterina, como se pode exigir ou esperar de uma criança que ela fique quieta, sentada durante horas numa carteira na sala de aula? A atividade de sala de aula precisa ser mais ativa, mais movimentada para que as ações propostas motivem a criança a participar, interagir com seus colegas e com a professora, inteiramente. Como afirma Leontiev, “dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro caráter psicológico. Esta é uma lei básica do desenvolvimento do processo das ações” (LEONTIEV, 2001, p.72).

## CAPÍTULO III

### **3METODOLOGIA**

#### **3.1Classificação da Pesquisa e Delimitação da Amostra**

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar a contribuição das atividades psicomotoras para o desenvolvimento de crianças da pré-escola na educação infantil das escolas do Ensino Público Municipal de Teresina, com olhos na investigação dos efeitos das atividades psicomotoras sobre os educandos. Trata-se de uma pesquisa experimental com estudos exploratórios, conforme Kerlinger (1980, p.94) e Richardson et al (1999, p.63-66).

O método utilizado foi quanto-qualitativo, e o tipo de pesquisa foi o de estudo de caso observacional com foco numa escola, necessário para a análise dos dados encontrados no trabalho, de acordo com Trivinões (1995, p.133).

#### **3.2Instituição selecionada para o estudo**

Com auxílio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), foi atingido nosso primeiro objetivo específico: conhecer as escolas de pré-escolar do município de Teresina (QUADRO 01), conforme Relatório de Totais de Matrícula por Escola, fornecido pelo Sistema de Controle Acadêmico da referida secretaria, em 17/07/2003.



**QUADRO 01 – Relação das pré-escolas municipais de Teresina.**

<b>NOME DA ESCOLA</b>	<b>ZONA DA CIDADE</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
Adelaide Fontenele	Norte	169
Joffre do Rêgo Castelo Branco	Norte	244
Antonia Nonato	Sul	148
Maria do Carmo Nunes	Sul	179
Pedro Mendes Ribeiro	Sul	146
Presidente Costa e Silva	Sul	194
Altina Castelo Branco	Sudeste	363
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>		<b>1.443</b>

As sete escolas pertencentes à administração da SEMEC em 2003 são o universo possível da pesquisa e, para seleção da amostragem, tornou-se necessário o procedimento de maior controle, sendo que a amostra escolhida foi definida de forma aleatória (KERLINGER, 1980, p.171), por meio de sorteio, conforme recomendação de Richardson et al. (1999, p.160-162).

Das sete escolas, uma foi sorteada aleatoriamente: a Escola Municipal Joffre do Rego Castelo Branco, portanto, dos 1.443 alunos matriculados em 2003, a amostra para o estudo foi composta de 223 alunos. Alunos e alunas com idade inferior a quatro anos não foram incluídos neste estudo, já que a faixa etária das crianças selecionada para este estudo foi de quatro, cinco e seis anos, sendo elas divididas em dois grupos: o Controle (gC - 106 crianças) e o Experimental (gE - 117 crianças), os quais foram compostos por aproximadamente 50% do total da amostra (QUADRO 02).

**QUADRO 02 – Distribuição das crianças nos grupos por idade.**

<b>IDADE</b>	<b>GRUPO CONTROLE (gC)</b>	<b>GRUPO EXPERIMENTAL (gE)</b>
4 anos	31	35
5 anos	51	53
6 anos	24	29
<b>TOTAL</b>	<b>106</b>	<b>117</b>

### 3.2.1GRUPO CONTROLE (gC)

No início e no final do acompanhamento, todas as crianças foram submetidas ao teste psicomotor. Na primeira fase, (diagnóstica) esse teste foi denominado de Avaliação Psicomotora Inicial (API), enquanto, na terceira fase da pesquisa, (reiterativa) o mesmo teste foi reaplicado ao grupo, com o nome de Avaliação Psicomotora Final (APF), desta vez com a finalidade de se obter conhecimento de noções sobre corporeidade, lateralidade, espacialidade e temporalidade relacionadas às crianças. Entre uma e outra avaliação, essas crianças continuaram somente com suas atividades normais de classe, sem a intervenção programada para esta pesquisa.

### 3.2.2GRUPO EXPERIMENTAL (gE)

Igualmente ao grupo Controle, todas as crianças do grupo Experimental foram submetidas aos testes avaliativos no início e no final do acompanhamento. No entanto, entre as avaliações, as 117 crianças foram distribuídas em 5 (cinco) turmas e participaram de vivências corporais programadas à luz dos princípios da psicomotricidade, orientadas e mediadas pela professora pesquisadora e duas auxiliares, professoras de Educação Física, através de 16 (dezesesseis) planos de aulas (APÊNDICES D a T). Essa foi a segunda fase da pesquisa, que se chamou de Intervenção.

Foram as cinco turmas assim organizadas: uma turma de Jardim I, duas turmas de Jardim II e duas turmas de Alfabetização, correspondendo aos 1º, 2º e 3º períodos, respectivamente. Em cada turma, foram ministradas três sessões por semana, totalizando 80 aulas durante dois meses. Para crianças de pré-escola, é considerada uma frequência ideal três sessões de aula por semana em cada turma, não ultrapassando o tempo de 30 minutos em cada sessão, conforme recomendações de De Meur e Staes (1991).

As atividades psicomotoras foram planejadas e fundamentadas nas apostilas e na bibliografia do plano de curso da disciplina Recreação, do Curso de Educação Física da UFPI, (ANEXO A), inserindo-se o conteúdo programado para a escola, conforme a proposta didático-pedagógica para a Educação Infantil (diário de classe dos meses de março e abril/2005) da Escola Joffre do Rego Castelo Branco (ANEXOS B e C), de modo que os conteúdos da pesquisa tivessem consonância com os da sala de aula.

### **3.3 Instrumentos para coleta de dados**

Como nesse trabalho adotou-se um método quanto-qualitativo, foram utilizados alguns instrumentos que possibilitam a coleta de dados dentro de cada especificidade. Foram elaborados e aplicados questionários, com os quais, de acordo com Richardson et al. (1999, p.190-206), se tem a vantagem de obter informações em um tempo relativamente curto, proporcionando respostas com mais reflexão. Há também uma boa margem de segurança, menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador, e a possibilidade de se obterem respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Dois questionários com perguntas abertas e fechadas foram aplicados na pesquisa: um, que visou a caracterização da escola, com a diretora (APÊNDICE A), sendo o outro aplicado com sete professoras que ministravam aulas (APÊNDICE B).

Em razão de algumas peculiaridades desta investigação, se fez necessária a elaboração de alguns instrumentos pela própria pesquisadora, alicerçada nos fundamentos teóricos de Wallon 1979, Fonseca (1983), Tani (1988), Le Boulch (1987,1990), De Meur e Staes (1991), Vygotsky (1994), Piaget (1996), Leontiev (2001), Rosa Neto (2002) e outros. Esses instrumentos se encontram nos APÊNDICES de A a T, sendo um deles, denominado de “teste psicomotor” (APÊNDICE C), o qual foi testado, no projeto piloto, com 13 (treze) crianças pré-escolares, envolvendo os princípios básicos da psicomotricidade. Esse teste foi aplicado

em todas as crianças de ambos os grupos (Controle e Experimental) em dois momentos (início e final) da pesquisa.

### 3.3.1 TESTE PSICOMOTOR

#### 3.3.1.1 Fundamentação Teórica

Lançou-se mão dos teóricos aqui estudados para a construção do teste psicomotor, o qual está adequado às especificidades de nossa realidade, utilizando-se o material do cotidiano das crianças das pré-escolas públicas municipais de Teresina, na expectativa de se atingir o principal objetivo desta pesquisa. As concepções teóricas abordadas possibilitaram a construção desse instrumento para a pesquisa experimental, o qual foi para a pesquisadora como um “sopro divino do potencial criativo” (MINAYO, 1994, p.16).

Para delimitar este estudo, tornou-se necessária a apropriação dos princípios básicos da psicomotricidade, categoriza em *corporeidade*, *lateralidade*, *espacialidade* e *temporalidade*. Embora essas categorias estejam organizadas separadamente no teste, muitas das tarefas encontram-se contempladas em mais de uma categoria. A forma como foram distribuídas visa apontar para o tratamento educacional integrado da psicomotricidade, que se dá em algumas ou em todas as categorias ao mesmo tempo, numa mesma situação ou tarefa, contudo as tarefas foram selecionadas e organizadas em cada categoria, após o experimento no projeto piloto, dando ênfase à predominância e à especificidade de cada categoria. A seguir, apresenta-se o construto dessa bateria de testes:

#### ***a) Corporeidade***

A própria criança percebe-se e percebe as coisas e as pessoas que estão ao seu redor, tudo em função dela mesma. ”Sua personalidade se desenvolve graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo à sua volta” (DE MEUR; STAES, 1991, p.9).

A linguagem e a corporeidade da criança se cruzam no seu desenvolvimento e na sua expressividade possível e evolutiva num ambiente favorável para essa expressão. Essa amostra nos deu subsídios para conhecer também a produção cultural das crianças pesquisadas, através da sua linguagem e formas próprias de suas falas. Nesse aspecto, Fonseca (1983, p.71) vem acrescentar: “corpo e linguagem tornam-se os intermediários existenciais do mundo e do indivíduo, ligação essencial no sentido da vivência e convivência”. Verificou-se, nos estudos de Wallon 1979, que uma criança com pouco mais de dez meses já é capaz de colocar a gorra na cabeça e retirá-la. Buscou-se apoio nesses teóricos, principalmente no momento em que a criança necessita dos signos verbais para nomear as partes de seu corpo, dizendo, por exemplo, onde se usa uma boneta, ou para solucionar situações-problema no manejo de objetos e/ou instrumentos envolvidos. Em cada tarefa do teste, o uso da fala e dos instrumentos está imbricado, como menciona Vygotsky (1994, p.40):

[...] quando as crianças se confrontam com um problema um pouco mais complicado para elas, apresentam uma variedade complexa de respostas que incluem: tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz o experimento ou fala que simplesmente acompanha a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua atenção.

Viu-se que os atos de vestir-se e dar nós em cadarços dos calçados são experiências reais da criança, as quais poderão depender da estimulação da família (ultimamente, por ser mais prático, vêem-se muitas crianças usando calçados com fechamento em velcron).

### ***b) Lateralidade***

O corpo humano é caracterizado por partes anatômicas em pares e globalmente simétricas (membros superiores, membros inferiores e olhos). Essa simetria anatômica se redobra, não obstante, por uma assimetria funcional no sentido de que certas atividades só acontecem numa dessas partes (ROSA NETO, 2002, p.23). Durante o crescimento, através das experiências vividas pela criança, naturalmente vai se definindo uma dominância lateral

na criança, que poderá ser ágil e mais forte em um dos seus lados e/ou mesmo dos dois lados. De acordo com De Meur e Staes (1991), essa lateralidade, que corresponde a dados neurológicos, pode também ser influenciada por hábitos sociais, pelo ambiente escolar ou familiar, através de movimentos dirigidos ou até forçados. No teste realizado, buscou-se em Tani (1988, p.72-84) o que ele chama de “aquisição dos padrões fundamentais do movimento” ou simplesmente habilidades básicas. Nessa categoria utilizou-se os atos de arremessar, o de chutar e o de olhar.

No arremesso, o propósito foi atirar um objeto (saquinho com 1 quilo de areia) em direção ao alvo (cesto tipo lixeiro). No chute, o pé é usado para lançar a bola no alvo, no nosso caso, o gol.

Para se observar a lateralidade da criança ao nível dos olhos, optamos por utilizar o caleidoscópio, como sugestão de De Meur e Staes (1991, p.12). Utilizando-se desse instrumento como visor, a criança demonstra em qual dos lados é o seu olho dominante ou também poderá ainda demonstrar a sua indefinição lateral visual. A lateralidade definida é importante para a evolução da criança, pois, além de influir na idéia que tem de si, na formação de seu esquema corporal, na percepção da simetria de seu próprio corpo e dos seus pares, contribui para ela entender a estruturação espacial e perceber o meio ambiente em relação ao seu eixo corporal, orientando-se no seu espaço circundante.

### ***c) Espacialidade***

Envolve todas as modalidades sensoriais: o tato, a visão, a audição, o olfato e a propriocepção. Entende-se como espaço a relação entre extensão e dimensão, que se estabelecem para localizar e posicionar os fenômenos em sua temporalidade. As tarefas aqui testadas visam apenas à relação da extensão, ou seja, a criança se posiciona em relação ao objeto, localizando-o em certas habilidades motoras. No que tange ao conceito de

espacialidade, atribui-se também a percepção de estruturas de espaço, como localização e posição, as quais não foram exatamente objetos de estudo neste trabalho.

Dependendo da situação de percepção espacial em que a criança se encontra, uma ou outra, algumas ou todas as modalidades sensoriais podem ser suscitadas. “A orientação espacial designa nossa habilidade para avaliar com precisão a relação física entre nosso corpo e o ambiente e para efetuar as modificações no curso de nossos deslocamentos” (ROSA NETO, 2002, p.21). Na bateria de testes, em todas as tarefas, quanto à extensão, a espacialidade está inclusa, solicitando-se da criança maior exigência na sua percepção em algumas tarefas; já em outras a intensidade é mais amena. Entretanto, nas três tarefas aqui elaboradas, a espacialidade se faz bastante presente, seja na estruturação espacial, seja na orientação espacial e dos objetos nelas manuseados. Como discorre Le Boulch (1987, p.21), lá no final do período pré-escolar, a criança chega à percepção das formas geométricas, apoiando-se nas relações topográficas, isto é, internas à figura. O reconhecimento do quadrado e sua diferenciação do retângulo, da elipse e do círculo marcam o início de um esforço para levar em conta os dados métricos. Empilhar cubos, rodar bambolê e pular amarelinha são tarefas que englobam relações mútuas desses objetos ora de forma estática, ora em dinâmica com a criança, materializando as formas geométricas dos objetos com o movimento do seu corpo. Parece complexo, mas “a criança descobre seu corpo e o situa no espaço junto com os outros objetos, estabelecendo um conjunto de relações de reciprocidade entre seus próprios movimentos e os movimentos do exterior” (PIAGET, 1996, p.222). A idéia do tempo-espaço está incluída na percepção e na sensação das pessoas que resultam das experiências vivenciadas em relação ao meio ambiente.

#### *d) Temporalidade*

Fez-se necessária a compreensão da temporalidade a partir das mudanças que se percebem no transcurso do tempo, durante um período estabelecido, e da sua sucessão, que transforma progressivamente o futuro em presente e o presente em passado; ou o ontem, o hoje e o amanhã; ou o antes, o agora, o depois.

A noção de tempo se acrescenta inevitavelmente à de velocidade, e suas relações são circulares: a duração do tempo é avaliada em função de um movimento cuja velocidade é constante (a rotação da Terra ou dos ponteiros de um relógio), enquanto a velocidade se concebe como a distância percorrida durante um intervalo de tempo (ROSA NETO, 2002, p.22). A respeito dessa categoria, Le Boulch (1987, p.332-333) explica que o exercício da forma de atenção específica, atuando na percepção temporal, amplia-se com a melhoria da memória imediata das estruturas rítmicas (noção de ordem, de sucessão, de duração, de alternância). Essa passagem da percepção temporal para a representação mental do sucessivo imediato é um fenômeno idêntico à ampliação da percepção das formas geométricas por sua representação mental. A possibilidade de representação mental das estruturas rítmicas cada vez mais complexas é o sustentáculo das aprendizagens motoras com representação mental. Mas o teste não visou observar esses atributos da temporalidade devida a sua abstração perante a idade das crianças em estudo; nas tarefas aqui elaboradas visou-se apenas às habilidades motoras, no sentido de observar a realização do deslocamento da criança: devagar, moderado e depressa. Procurou-se deixar a criança perceber que para descer, antes, ela teve que subir. A criança foi levada a compreender também a diferença entre o ato de andar e o de correr: o primeiro ocorre devagar (lento, demorado) e o segundo ocorre depressa (rápido e ligeiro).

Le Boulch (1990, p.187) sugere o trabalho com melodia associada aos passos de marcha, corrida e pequenos saltos. Assim, idealizou-se algo similar, pois foram utilizados



alguns instrumentos que possibilitaram à criança, em seu próprio ritmo subir e descer, andar e correr, habilidades básicas em Tani (1988 p.75-76). Ressalta-se que nessa bateria de testes, foi focado apenas a duração, observada nas tarefas a habilidade motora de andar devagar, subir e descer degraus moderadamente, correr rápido entre cones. Costuma-se dizer que o andar envolve uma organização complexa de movimentos, com contínua perda e ganho de equilíbrio dinâmico, havendo alternância entre as fases da ação da perna e as fases de apoio. Há também uma fase de duplo apoio, importante para a manutenção do equilíbrio, que tende a desaparecer quando a velocidade de locomoção aumenta, e, assim, a forma de locomoção passa do andar para o correr, que é uma extensão natural do andar e se caracteriza por uma fase com apoio e uma fase aérea, ou sem apoio. Na sua corrida, a criança apresenta uma fase aérea muito curta. Aqui estão as três últimas tarefas desta categoria, nas quais vem culminar nossa bateria de testes. Torna-se oportuno e necessário apresentar, de forma detalhada, as instruções para a execução dessa bateria de testes.

### 3.3.1.2 Instruções para a aplicação do teste psicomotor

“A atividade do homem não seria possível sem o meio social, mas também as sociedades humanas não poderiam existir sem os indivíduos que possuem aptidões como a linguagem” (WALLON, 1979, p.175).

Dois fatos importantes foram demonstrados em pesquisa, por Vygotsky (1994, p.34).

O primeiro é que a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo; sua fala e ação fazem parte de uma função psicológica complexa dirigida para a solução do problema em questão. O segundo fato demonstrado por Vygotsky é que, quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes, a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

A fala da criança nesse teste é algo imprescindível, sem ela, a relação linguagem e movimento não seria possível, pois a experiência corporal e a linguagem expressam todas as possibilidades da criança. “Uma representação que não fosse conotada por palavras, quer por uma simples consigna falada, quer pela expressão verbal duma intenção não poderia ser fixada pela consciência” Wallon (1979, p.235). Sobre essa linguagem, que tem peculiaridades essenciais da própria criança, mas também de sua origem social, Wallon (1979, p.236) expõe sua visão: “[...] a linguagem impõe aos dados da consciência e introduz nela os quadros de convenções ou experiências tradicionais que dependem do grupo e da vida coletiva”.

O teste construído para esta pesquisa é composto de uma bateria de doze tarefas, descritas a seguir. Nesse teste são estudadas as quatro categorias já mencionadas: *corporeidade, lateralidade, espacialidade e temporalidade*. Vale ressaltar que nessas duas últimas categorias apenas algumas habilidades motoras estão sendo avaliadas nas crianças com quatro a seis anos através de três tarefas em cada categoria.

Para melhor entendimento desse teste e de seus procedimentos, seguem-se as instruções, incluindo o material utilizado para sua execução.

#### ***a) Corporeidade***

Trata-se de como a criança se percebe, nomeando algumas ou todas as dezesseis partes do seu próprio corpo propostas no teste, demonstrando dessa forma o conhecimento ou não do seu esquema corporal.

##### **a.1 Nomeia partes do seu corpo?**

Defronte à criança em pé, a professora, sentada o mais próximo possível de sua altura, interroga a criança sobre o nome de cada parte de seu corpo, tocando-as (FOTO 12). São 16 partes do corpo humano, e a criança deve nomeá-las todas, para se considerar que ela conhece seu esquema corporal. A elaboração do esquema corporal segue as leis da maturidade céfalo-caudal e próximo-distal; justifica-se assim ter-se iniciando o teste pelas partes do seu rosto:

orelha, boca, olhos, nariz, queixo, testa, pescoço, ombro, braço, cotovelo, mão, barriga, umbigo, joelho, perna, calcanhar.

Para se considerar que a criança conhece e nomeia as partes do seu corpo, não se torna necessário que ela pronuncie corretamente os nomes dessas partes do corpo humano. Inclusive, considera-se “braço” também o antebraço.

#### a.2 Coloca boneta<sup>3</sup> na cabeça?

A professora mostra para a criança as bonetas que estão sobre uma mesa e diz que ela pode escolher uma delas para usá-la naquele momento. Observa a escolha da criança e, se ela hesitar em usá-la, a professora deve estimulá-la, perguntando-lhe em qual parte do corpo se usa a boneta; em seguida pede-lhe para usá-la (FOTO 13). A professora pode elogiar a aparência da criança, dizendo “Você ficou um show!”, ou algo semelhante. A retirada da boneta deve acontecer espontaneamente pela própria criança.

#### a.3 Amarra cadarço do tênis?

A criança deverá sentar-se para dar o nó e o laço no cadarço de um dos seus tênis e, caso não os esteja usando, realizará a tarefa no tênis sobressalente. Considera-se “sim”, quando a criança consegue dar o nó e o laço no tênis, não importando os meios nem o modelo que ela se utiliza para executar o laço (FOTO 14).

### ***b) Lateralidade***

Diz respeito ao que a criança apresenta ou não como definição na sua dominância lateral com relação à força e precisão dos membros superiores e inferiores, e dominância lateral ao nível dos olhos, com relação a um ou outro dos seus lados, ou os dois lados, ou nenhum dos lados.

#### b.1 Membros superiores

---

<sup>3</sup> Nome de um objeto feito em tecido de algodão semelhante ao chapéu e ao boné.

A criança fica parada com os pés sobre uma fita gomada, que se encontra fixa no chão a uma distância de 1,20m de um cesto plástico com 25cm altura por 28cm de diâmetro (tipo lixeiro), no qual será arremessado com uma das mãos um saquinho de tecido contendo areia (medindo 15X20cm e pesando 1000 gramas). A criança poderá acertá-lo ou não, pois o importante nessa tarefa é observar com qual das mãos é feito o arremesso e se acontece a precisão do movimento (acerto) ou não (FOTO 15).

### b.2Membros inferiores

A criança mantém a perna de sua dominância lateral próxima à bola e realiza o chute sem a participação efetiva de outros segmentos do corpo, pois a bola está parada esperando a ação; a criança chuta uma bola de borracha (tipo dente de leite) a uma distância de 1,50m em direção ao gol (FOTO 16). As traves têm base de madeira e afastamento de uma para outra de 80 cm. O acerto ao gol vai depender, basicamente, de força e precisão. O que vai importar no teste é observar na criança em qual dos lados está a sua dominância lateral, e o acerto ao gol vai mostrar a força e a precisão da sua lateralidade. Se a criança não acertar o “gol”, considera-se apenas a força na lateralidade, sem a sua precisão.

### b.3Ao nível dos olhos

A criança estará sentada numa cadeira, defronte a uma parede, onde estará fixo um boneco plástico (medindo 30 cm) a uma altura de 2,50m e a uma distância de 2,00m. A criança utilizará uma luneta<sup>4</sup> confeccionada com um cilindro de papelão medindo 22cm por 5cm de diâmetro para olhar o boneco com um dos olhos. Pede-se que a criança feche o outro olho, o que pode ser feito com a sua outra mão (FOTO 17). A professora deve estar atenta, pois, nesse momento, a criança pode precisar de sua ajuda. Será considerado “indefinido” (ver o teste psicomotor - APÊNDICE C) quando a criança colocar a luneta entre os olhos.

---

<sup>4</sup> Objeto imitando o caleidoscópio.

### *c) Espacialidade*

Compreende a consciência das relações espaciais estabelecidas entre a criança e os objetos. As habilidades motoras testadas nas três tarefas estabelecem relação espacial de extensão, ficando assim a argüição sobre posição e localização ausente nestas tarefas, porém não fica descartada a possibilidade de ser incluída noutras pesquisas em que forem utilizadas tarefas dessa categoria. A argüição deverá, portanto, tomar como referência a própria criança em relação aos objetos (em cima, embaixo, na frente, atrás, de lado, fora ou dentro e etc.).

#### c.1 Empilha cubos?

Sobre uma mesa, encontram-se cinco cubos coloridos de tamanhos variados. A professora convida a criança a sentar-se à mesa para construir um “prédio” com os cinco cubos (FOTO 18) e observa a desenvoltura da criança empilhando-os um sobre o outro verticalmente, resolvendo situações de organização espacial e equilíbrio. É considerado “sim” quando a tarefa é executada com todos os cinco cubos, sem deixar cair nenhum, demonstrando que a criança compreendeu a progressão de altura e equilíbrio, empilhando os cubos mais estreitos sobre os mais largos, encontrando várias soluções.

#### c.2 Roda bambolê<sup>5</sup>?

A professora deve incentivar a criança a se apropriar de um bambolê de plástico colorido medindo 0,62m de diâmetro e, em pé, num espaço livre de obstáculos, rodá-lo por pelo menos três segundos na cintura, no braço ou no pescoço (FOTO 19). Para considerar “sim”, a criança deve mostrar habilidade de colocar-se dentro do bambolê e executar o movimento de bambolear numa dessas três partes do corpo, a qual deve ser de livre escolha da própria criança.

#### c.3 Pula amarelinha?

---

<sup>5</sup> Arco (aro) de plástico colorido utilizado na Ginástica Rítmica e na Recreação ou em forma de brinquedo.

Sobre uma “amarelinha<sup>6</sup>” que está pintada no chão, a professora deve pedir para a criança pular com um ou dois pés dentro de cada quadrante, conforme a regra da amarelinha. Para se registrar o “sim”, a criança deve pular sem pisar nas linhas, até completar os sete quadrantes, que medem 60x70cm cada um. Será observado se a criança percebeu a limitação daqueles espaços, não pisando na linha que delimita os quadrantes e se executou adequadamente os movimentos em cada um deles, ora pulando com um pé, ora pulando com dois (FOTO 20). Ela fará apenas um percurso, concluindo a tarefa com os dois pés na “lua”.

#### ***d) Temporalidade***

É a noção que tem a criança em relação à sucessão (antes, durante depois) e em relação à ordenação (primeiro, segundo, terceiro etc.) ao percorrer determinado espaço, envolvendo-se com objetos, no seu próprio ritmo (devagar, normal ou apressado), com as pausas ou paradas necessárias para a execução adequada e segura dos movimentos: andar devagar, subir e descer moderadamente e correr apressada. Nenhuma das três tarefas dessa bateria tem o objetivo de observar a sucessão dos acontecimentos e, sim, a duração, ou seja, o que permanece apesar das mudanças no ritmo dos movimentos exigidos em cada tarefa.

##### **d.1 Sobe escadas?**

Defronte ao “pódio”, a criança deve ser orientada pela professora para subir e descer os degraus apenas uma vez. A criança deve perceber que primeiro sobe, depois desce. Considera-se “sim” a execução completa do movimento de subir e descer *moderadamente* (equivalente a duas subidas e duas descidas). Esse “pódio” é confeccionado em metalon (cada degrau medindo 30cm de altura por 40cm de largura). Registra-se se o movimento está sendo executado com ajuda das mãos ou não (FOTO 21).

##### **d.2 Anda sobre linha reta?**

---

<sup>6</sup> Amarelinha (brincadeira conhecida também com o nome de canção ou macacão). A tarefa não tem o cunho de competição, não é encarada com todas as suas regras e não existe vencedor para quem chegar ao “céu”. Consultar detalhes da regra do jogo em MARQUES; PONTES, 2001, p.74.

A criança deverá andar *devagar* com naturalidade, porém equilibradamente, (sem pisar fora da linha) sobre uma fita gomada com largura de 5cm e 200cm de comprimento fixa no chão, num percurso de 2m (FOTO 22).

d.3Corre entre cones<sup>7</sup>?

Para ser considerada “sim”, a criança executará o movimento correndo entre os cinco cones, *depressa*, sem derrubar nenhum. Os cones se encontram organizados em linha reta, com espaço de 60 cm entre cada um (FOTO 23).

Todos os testes são feitos com tranquilidade, sem exigir da criança que supere suas possibilidades, apenas incentivando-a para a realização de cada tarefa. Sem determinação cronométrica, a criança terá o tempo necessário ao seu ritmo para a execução das atividades, com exceção da oitava tarefa, relativa à *espacialidade: roda bambolê?* Quando são observados *três* segundos, tempo necessário e equilibrado para um movimento giratório. O tempo utilizado nessa bateria de testes é de aproximadamente 10 (dez) minutos para cada criança, tempo este que não deve ser do conhecimento da criança, pois, como já foi dito, nesse teste não se deve exigir da criança a superação de suas possibilidades; bom é manter a sua naturalidade.

---

<sup>7</sup> Objeto de plástico com base circular e forma cônica.

## CAPÍTULO IV

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 4.1 Caracterização da escola

Pertencente à rede pública municipal de ensino, a Unidade Escolar Joffre do Rego Castelo Branco (denominada simplesmente “Joffre”), durante aproximadamente 08 (oito) anos, de 1975 a 1983, funcionou nas instalações do Clube do Marquês, situado na Avenida Alameda Parnaíba. Após esse período, a escola foi transferida para uma casa alugada, também na Avenida Alameda Parnaíba, lá permanecendo por apenas um ano.

No ano seguinte, em 1984, a escola se fixou no prédio onde funciona até hoje, mas, naquele ano, o prédio pertencia ao Estado, sendo o terreno propriedade da Prefeitura Municipal de Teresina. Sob o nome de Joffre do Rêgo Castelo Branco, funcionava apenas no turno da tarde, sendo que pela manhã, funcionava, no mesmo prédio, outra pré-escola denominada Escola Municipal Lima Cardoso Bastos. Esse regime permaneceu até 1990. No ano posterior, as duas escolas foram unificadas com o nome Escola Municipal Joffre do Rêgo Castelo Branco, a qual contava com as cinco salas de aula que possui até hoje, completando 30 anos de existência.

Essa escola está localizada numa esquina, entre a Alameda Parnaíba nº 2171 e a Avenida Coelho de Resende, no bairro Marquês, em Teresina (PI). Defronte, encontra-se a Praça do Marquês de Paranaguá, ao lado da qual se situa o clube dos Cabos e Sargentos do



25º BEC-Batalhão de Engenharia e Construção, mais conhecido como Clube do Marquês (FOTO 01).

Segundo a diretora atual da escola, o alunado é constituído de crianças na faixa etária de três a seis anos e provém de famílias que possuem um baixo poder econômico, com renda média em torno de 01 (um) salário mínimo vigente no país. Segundo a mesma fonte informadora, essas famílias demonstram um deficiente acompanhamento das atividades escolares de suas crianças. Quanto ao perfil religioso, predomina a maioria católica, sendo que a produção cultural e as condições de saúde e lazer muito deixam a desejar.

Sobre as condições físicas da escola, um dos principais problemas é a falta de uma boa e ampla área coberta para realização de várias atividades nos dias de chuvas ou muito sol, atividades essas ligadas às ações pedagógicas e didáticas.

A escola precisa também de uma máquina fotocopidora elétrica ou um computador com impressora, pois até hoje se lida com mimeógrafo a álcool.

O prédio é bem localizado, havendo, nas imediações, farmácias hospitalares, consultórios médico e odontológico, lojas de materiais de construção e jardinagem, supermercado, padarias, restaurantes, mercado atacadista e varejista, postos de combustíveis, bancos e igreja. Verificou-se também a existência de creches e escolas da rede municipal, estadual e particular em vários níveis de ensino.

O terreno total mede aproximadamente 40m X 25m, sendo que, de área construída, há um pouco mais que a metade desse total assim distribuída: 05 (cinco) salas de aula; 01 (uma) sala para direção e secretaria (funcionando juntas); 02 (dois) banheiros para adultos, “masculino e feminino”; 02 (dois) banheiros para os educandos, “masculino e feminino”; 01 (uma) sala que corresponde a brinquedoteca, biblioteca e sala do pedagogo; 01 (uma) cantina com depósito e 01 (uma) área livre com areia e brinquedos: escorregador, gangorra e balanço,

sendo que somente o primeiro encontra-se em funcionamento (FOTO 25). Na frente da escola, situada à Alameda Parnaíba, existe um espaço livre cimentado medindo em torno de 60m<sup>2</sup>, aproximadamente 10% de toda área da escola, onde se encontram desenhadas três “amarelinhas” pintadas na cor azul. Plantados nesse espaço há duas amendoeiras, que fazem ampla sombra no local, servindo também para “espaço do recreio” das crianças.

Quanto à equipe que compõe os corpos docente e técnico-administrativo, a escola conta com 07 (sete) professoras em sala de aula, sendo uma delas a vice-diretora, outra, a diretora (reeleita por toda comunidade da escola com mandato de dois anos). Há mais 02 (duas) professoras fora da sala de aula, as quais dão assistência à secretaria e à disciplina, suprimindo ainda a ausência de alguma professora na escola. Existe também 01 (uma) pedagoga (supervisora escolar), perfazendo um total de 11 professoras, 01 (um) secretário, 03 (três) agentes de portaria (antes denominados de vigias), 04 (quatro) zeladoras e 02 (duas) merendeiras.

A escola trabalha com aproximadamente 250 (duzentos e cinqüenta) crianças, numa distribuição de 25 (vinte e cinco) por turma, oferecendo à comunidade 02 (dois) turnos diurnos. Cada turno dispõe de 02 (duas) turmas de 3º período ou “alfabetização”, 02 (duas) turmas de 2º período ou “Jardim II” e 01 (uma) turma de 1º período ou “Jardim I”. Ao todo, compondo os dois turnos, a escola oferece 10 (dez) turmas para a comunidade. Pela manhã, a rotina da escola se dá assim: às 07h:20 tem-se o horário das atividades iniciais no pátio da escola, com formação das crianças em filas indianas, canto do hino Nacional, orações e outras atividades informativas da própria escola; às 09h:20 é a hora do recreio e, às 11h:20 as crianças regressam aos seus lares.

Atualmente os recursos didáticos disponíveis da escola são quadro de giz e quadro de acrílico, exígua e velha coleção de livros paradidáticos, alguns conjuntos de jogos para alfabetização, álbuns seriados artesanais e materiais de uso diário consumível pelos (as)

alunos (as), como lápis, borracha, tesouras sem pontas, cadernos de desenho, atividades mimeografadas, massa para modelar, giz de cera, tinta guache, revistas e jornais velhos, cola e pincéis.

Nessa escola o avanço tecnológico, apesar de tardio, chega com 01 (um) televisor de 20" e vídeo, 01 (um) aparelho de som com microfone, como também uma coleção de CD's com músicas e historinhas infantis. Apesar da ausência de ambiente adequado para o uso desse material audiovisual, esporadicamente o mesmo é utilizado na própria secretaria, onde os alunos sentam-se no chão para ver a fita proposta pela professora. Quanto ao som, é usado todos os dias no início das aulas, nos dois turnos, quando o Hino Nacional é ecoado e cantado pelos (as) alunos (as), diretora, professoras, funcionários e pais. Também é bastante usado em dias de reuniões, de festas e no horário do recreio da escola.

Materiais didático-recreativos dos mais simples inexitem na escola. Faltam cordas, bolas, bambolês, bastões, colchões e outros, os quais seria muito fácil e importante a escola possuir, pois são baratos, de fácil aquisição e necessários para a realização de atividades psicomotoras com as crianças.

## **4.2 Percepção das Professoras sobre Recreação**

### **4.2.1 AMOSTRA**

Foram pesquisadas todas as professoras que ministravam aulas na escola Municipal Jofre do Rego Castelo Branco, num total de sete, às quais foi aplicado como instrumento de coleta dos dados um questionário previamente elaborado com perguntas abertas e fechadas. As professoras foram identificadas por PA, PB, PC, PD, PE, PF e PG.

#### 4.2.2FORMAÇÃO

As professoras encontram-se, em média, há mais de 15 anos no magistério. Das sete professoras, três são graduadas, outras três cursaram em nível de ensino médio. Todas são pedagogas, sendo que apenas uma cursa pós-graduação lato sensu. Apenas duas não participam do Programa de Formação Continuada que o município patrocina.

#### 4.2.3INFORMAÇÃO: ações pedagógicas

Existe por parte de cinco professoras uma consciência de que a disciplina mais importante para a formação das crianças na pré-escola é a Recreação e justificam:

A Recreação, sendo trabalhada com profissionais qualificados, ajuda consideravelmente ao aluno na interdisciplinaridade das disciplinas (PA).

Em primeiro lugar, a Recreação, porque através dela podemos trabalhar as outras disciplinas e facilita o aprendizado da criança (PF).

Por outro lado, duas professoras priorizam a disciplina português como a mais importante:

Antes de tudo, a Língua Portuguesa é uma disciplina de difícil compreensão, portanto, para a criança aperfeiçoar os códigos da língua é interessante que se inicie na pré-escola, e depois o movimento, que vem com a Recreação onde vai proporcionar a melhora na indisciplina dos alunos (PC).

Quanto ao planejamento das atividades pedagógicas, especialmente da disciplina Recreação, percebeu-se, através das falas das professoras, uma total ausência de planejamento:

O planejamento das atividades pedagógicas ocorre semanalmente e o da Recreação está incluído nas outras disciplinas (PF).

Não temos um planejamento específico para Recreação (PG).

Além disso, revela-se que a Recreação não acontece de fato, pois ela é inclusive, substituída (absorvida) por outras disciplinas, conforme a fala das professoras:

Associando a Recreação às outras disciplinas (PF).

O trabalho de recreação é realizado de forma interdisciplinar dentro de outras atividades (PC).

Corroborando o revelado até então, as professoras acreditam que não estão contribuindo para o desenvolvimento psicomotor da criança, como é percebido nas suas falas:

Porque a recreação, apesar de estar presente, requer o manuseio de material concreto como bola, jogos que envolvam a coordenação motora ampla e assim não é trabalhado (PB).

Faltam mais atividades fora da sala de aula para que se desenvolvam as atividades de correr de pular etc (PE).

Porque eu acho que para ministrar aulas de Recreação teria que ser uma professora preparada só para Recreação (PG).

As professoras apontaram diversos obstáculos para desenvolver com eficiência atividades psicomotoras existentes na Recreação:

O maior obstáculo é ter apenas um professor para todas as disciplinas. É certeza que ele dará mais importância às outras disciplinas (PB).

Os obstáculos são a falta de material e a ausência de espaço na escola (PD).

Por outro lado, sugerem como principal solução do problema a presença de profissionais de Educação Física para Recreação.

Tem que ter um professor de Recreação para as atividades fora da sala de aula (PE).

Falta formação específica (PG).

No exposto, pode-se perceber a ausência de planejamento específico das atividades psicomotoras e a carência delas na escola pesquisada. Além disso, fica claro que as professoras não se sentem preparadas para elaborar uma programação adequada para as crianças daquela escola, julgando como obstáculo a falta de espaço físico e de material.

### 4.3 Avaliação Psicomotora Inicial (API)

A importância do exame psicomotor é comprovada por profissionais da área da Educação, como Le Boulch (1987), Oliveira (2003) e Rosa Neto (2002), os quais o consideram um instrumento seguro para avaliar a habilidade de alguns processos psicomotores da criança. “A avaliação psicomotora é uma ferramenta indispensável a todos os profissionais que trabalham com o corpo” (OLIVEIRA, 2003, p.28).

O teste psicomotor que foi utilizado neste estudo para avaliar a corporeidade, lateralidade, espacialidade e a temporalidade das crianças foi elaborado pela pesquisadora deste trabalho, com base em vários autores, os quais estão citados na metodologia.

Os principais objetivos do teste psicomotor na pesquisa foram:

- a) traçar o perfil das dificuldades encontradas nas crianças, a fim de nortear a elaboração dos planos de aulas mais adequados;
- b) considerar sempre, nos planejamentos de aulas, os princípios básicos da psicomotricidade, como a corporeidade, lateralidade espacialidade e temporalidade, para definir dificuldades do pensar e do agir da criança;
- c) detectar dificuldades e facilidades nas habilidades psicomotoras à luz da psicomotricidade, para melhor compreender o desenvolvimento da criança;
- d) observar as possibilidades socioculturais, cognitivas e afetivas dessas crianças numa relação íntima com a psicomotricidade.

Sendo este um estudo experimental, dividiu-se a amostra das crianças em dois grupos: grupo Controle (gC) e grupo Experimental (gE), já mencionados na metodologia.

Reportando ao teste psicomotor, entende-se não ser necessária a mensuração através de pontuação, nem valorar os resultados das ações das crianças, mas evidenciá-las através de sua facilidade ou dificuldade, por isso os resultados foram classificados de acordo com as respostas SIM ou NÃO, sem valor numérico. Essas ações se classificam qualitativamente

porque se observam as habilidades psicomotoras que as crianças têm, na facilidade ou dificuldade em realizá-las, através de pequenas tarefas que o teste exige, avaliando-se se a criança é ou não capaz de executá-las. Não existe a resposta “mais ou menos”, porque a tarefa deve ser operacionalizada em sua plenitude, do contrário, não será considerada realizada.

Como já foi mencionado, trata-se de tarefas simples e todas foram testadas no projeto piloto com 13 crianças, inclusive com três anos de idade. Julga-se que, se foi possível a sua execução por crianças menores de quatro anos, logicamente não seria impossível a sua realização por crianças de quatro a seis anos, a não ser que alguma dessas crianças possuísse algum tipo de limitação motora, mental ou sensorial, mas não era essa a realidade da nossa amostra. Mas, se assim fosse, um estudo pedagogicamente adaptável seria inserido para realização das atividades também com crianças com deficiências, a fim de se atingir o objetivo com o mesmo êxito (ou aproximado) das ações de uma criança dita normal (ROSADAS, 1994).

#### 4.3.1 PERFIL INICIAL DA AMOSTRA

A TABELA 01 demonstra o perfil das crianças em termos quantitativos por grupos e idades.

TABELA 01 – Distribuição das crianças nos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) por idade.

<b>IDADE</b>	<b>gC</b>	<b>gE</b>	<b>TOTAIS</b>
<b>4 anos</b>	31	35	66
<b>5 anos</b>	51	53	104
<b>6 anos</b>	24	29	53
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>117</b>	<b>223</b>
<b>%</b>	<b>47,5</b>	<b>52,5</b>	<b>100</b>

Como se observa na tabela 01, a amostra foi dividida em dois grupos semelhantes, de forma que o gC representasse 47,5% do total das crianças, e o gE contivesse 52,5%. Foi baseado-se nessa representação que se fez a análise dos resultados.

Os trabalhos foram iniciados com a avaliação psicomotora de todas as crianças de quatro a seis anos da escola, através do teste psicomotor, o qual teve como objetivo diagnosticar como se encontravam as 223 crianças da amostra, as quais representaram o universo das sete pré-escolas municipais de Teresina.

#### 4.3.2 AVALIAÇÃO INICIAL DA CORPOREIDADE

Nomear as partes do corpo implica na elaboração da linguagem da criança, dessa forma as concepções de Luria (1979, p.80-81) são de que a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores. A linguagem é a base e pode ser usada pelo homem em sua atividade, facilitando ao homem um grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, o qual se formou no longo processo histórico social.

Com relação à categoria corporeidade do teste psicomotor (APÊNDICE C), investigou-se o conhecimento das crianças acerca das partes do seu corpo (TABELA 02 e GRÁFICO 01).

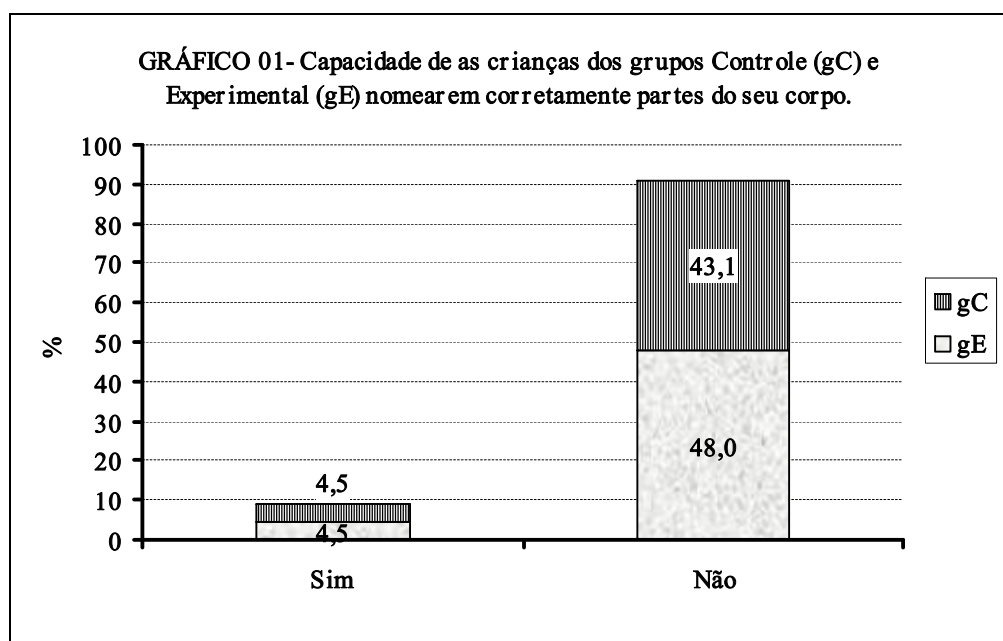
TABELA 02 – Capacidade de as crianças dos grupos controle (gC) e experimental (gE) nomearem corretamente partes do seu corpo.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	00	31	01	34
5 anos	04	47	04	49
6 anos	06	18	05	24
<b>TOTAIS</b>	<b>10</b>	<b>96</b>	<b>10</b>	<b>107</b>
<b>%</b>	<b>4,5</b>	<b>43</b>	<b>4,5</b>	<b>48</b>



Foi considerada resposta SIM quando a criança demonstrou capacidade para nomear todas as 16 partes do seu corpo propostas na tarefa. Quando a criança teve dificuldade de nomear alguma delas, foi estimulada a lembrar o nome daquela parte do corpo e, em último caso, quando ela deu um “renome”, por exemplo, nomeando a boca de “beijo”, considerou-se isso correto, e a resposta foi SIM. Justifica-se essa opção porque, de acordo com Luria (1979) e Fonseca (1983), a linguagem da criança é fruto de sua vivência e convivência. Contudo, se após todos os esforços, a criança não conseguiu nomear apenas uma daquelas partes selecionadas do seu corpo, foi registrada a resposta NÃO.

Analisando a tabela 02 e o gráfico 01, observou-se que os gC e gE apresentaram um comportamento semelhante: as crianças demonstraram pouca capacidade para nomear corretamente as partes do seu corpo (gC e gE = 4,5%). Observou-se ainda que, quanto maior a idade, maior era o número de crianças que conseguiram nomear corretamente as dezesseis partes do seu corpo (TABELA 02).



Continuando a primeira tarefa do teste psicomotor, procurou-se investigar, somente com as crianças que não conseguiram nomear todas as partes do corpo, quais as partes que elas não nomearam corretamente (TABELA 03 - gC e TABELA 04 - gE):

TABELA 03 – Partes do corpo que não foram nomeadas pelas crianças do grupo Controle (gC).

PARTES DO CORPO	gC			TOTAL
	4 anos	5 anos	6 anos	
Orelha	01	00	00	01
Boca	00	00	00	00
Olho	00	00	00	00
Nariz	00	00	00	00
Queixo	19	20	06	45
Testa	07	09	03	19
Pescoço	05	11	02	18
Ombro	09	13	04	26
Braço	02	00	00	02
Cotovelo	31	38	17	86
Mão	00	00	00	00
Joelho	10	17	03	30
Perna	01	08	00	09
Barriga	02	01	00	03
Calcanhar	31	28	10	69
Umbigo	04	07	02	13

TABELA 04 – Partes do corpo que não foram nomeadas pelas crianças do grupo Experimental (gE).

PARTES DO CORPO	gE			TOTAL
	4 anos	5 anos	6 anos	
Orelha	00	01	00	01
Boca	01	00	00	00
Olho	00	00	00	00
Nariz	01	01	00	02
Queixo	17	16	04	37
Testa	10	13	02	25
Pescoço	09	10	03	22
Ombro	10	22	03	35
Braço	04	02	00	06
Cotovelo	32	48	20	100
Mão	00	00	00	00
Joelho	16	16	03	35
Perna	02	00	00	02
Barriga	01	01	01	03
Calcanhar	23	35	17	75
Umbigo	05	07	01	13

Analisando-se as tabelas 03 e 04, verificou-se que todas as crianças da escola demonstraram que conhecem facilmente oito das dezesseis partes do corpo selecionadas no

teste: orelha, boca, olho, nariz, braço, mão, perna e barriga. Por outro lado apresentaram grande dificuldade para identificar algumas partes, as quais são, por ordem de dificuldade, cotovelo, calcanhar, queixo, joelho, ombro, testa, pescoço e umbigo.

Como se pode observar pela análise das tabelas 03 e 04, nas articulações as crianças apresentaram maiores dificuldades em perceberem o seu esquema corporal. Ao nomearem essas partes, pareceram não compreender bem como essas articulações fazem parte dos segmentos do seu corpo.

Por repetidas vezes às crianças nomeavam de “osso” certas partes do seu corpo como cotovelo, queixo, testa, ombro e joelho. Procurou-se informar àquelas crianças que o corpo humano era formado também por ossos, uns curtos, outros longos e ainda outros achatados, mas todo osso tem um nome especial, como o nome de uma pessoa.

Percebeu-se então que as partes do corpo, para as crianças, não têm uns nomes restritos, sendo renomeadas sem mudar o sentido e o significado das palavras. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge, assim, em contextos diferentes, no nosso caso, naquela pré-escola, renomear pode ser uma forma de demonstrar a sua situação sociocultural. “O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (VYGOTSKY, 1995, p.125).

O que as crianças pensam e expressam através de sua linguagem traz, na palavra que nomeia as “coisas”, as formas naturais de suas próprias falas, que refletem a realidade diferente da sua percepção, em seu tempo e no seu espaço, o que se expressa no pensamento de Vygotsky (1995, p.132):

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um micro-cosmo da consciência humana.

Pode ser esse o momento oportuno para registrar como as crianças vêem seu corpo durante esse período belo, porém passageiro, que é a infância.

Percebeu-se a singularidade de sua linguagem ao nomearem certos segmentos do seu corpo como se fosse uma parte inteira, sem divisões, ou partes próximas desta ou daquela outra parte do seu próprio corpo, assim, procurou-se valorizar as suas falas, registrando o que se chamou de “renomeando o seu próprio corpo”, levando-se em conta o pensamento do filósofo Kohan (2003, p.242) quando ele concorda que é na infância que cada ser humano se apropria da linguagem e faz do sistema de sinais adquirido um discurso com sentido, isto é, se constitui em sujeito da linguagem ao dizer “eu”. A infância, carente de linguagem, é também sua condição de emergência, mas o acesso à infância apenas pode acontecer pela linguagem: infância e linguagem co-existem originalmente.

Dessa mesma forma, observou-se que outras partes do corpo foram “renomeadas” pelas crianças, e, por ser um dado interessante, anotaram-se algumas delas: orelha = orêa, ouvido, grude; boca = beicho; olho = zoi; nariz = venta; queixo = osso, boca, beicho, bochecha; testa = osso, cabeça, sombrancêa; pescoço = goela, garganta, gogó, corpo; ombro = braço, osso; cotovelo = osso, braço, joelho; mão = dedos; joelho = perna, coxa; perna = canela; barriga = bucho, pança; calcanhar = osso, pé; umbigo = balão, coisinha, bichim, negocin.

No entendimento daquelas crianças, era assim a sua corporeidade, quer pela expressão verbal ou pela sua intenção. Não poderia ser fixada pela consciência, mas, porque é de origem social, a linguagem impõe dados da consciência e introduz nela as convenções de experiências tradicionais que dependem do grupo e da vida coletiva. Nóbrega (2005, p.80) apresenta conceitos sobre o conhecimento do corpo no seu livro “Corporeidade e educação física” e diz que a noção de corporeidade abrange o corpo vivo e significativo, fundado na facticidade e na cultura, superando a dicotomia biológico-cultural e expressando a unidade do ser-no-mundo.

Observou-se também a importância da aprendizagem e da linguagem, as quais possuem certa relevância nesse processo da pesquisa, porque é uma forma de conhecer mais e melhor as denominações variadas que as crianças de quatro a seis anos deram às partes do seu próprio corpo, por isso não se consideraram incorretas essas denominações, pois representam o entendimento e a compreensão que elas têm de seu corpo. Dessa maneira, como já foi dito, se a criança denominou de “beijo” sua boca, considerou-se certa essa denominação.

A segunda tarefa sobre corporeidade, como mostra a tabela 05, envolve o objeto e o corpo, sendo que o primeiro está relacionado ao segundo e vice-versa como uma maneira de a criança perceber seu corpo ou parte dele. De acordo com Fonseca (1983, p.68), “o objeto está para a organização dos esquemas sensório-motores assim como o outro está para a organização afetiva do conhecimento”. Chapéu, boné ou boneta se usa na cabeça, essa é uma regra social e afetiva, mas existe criança que não gosta de colocar nada sobre a cabeça.

TABELA 05 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) colocarem uma boneta na própria cabeça.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
<b>4 anos</b>	31	00	30	05
<b>5 anos</b>	51	00	52	01
<b>6 anos</b>	24	00	29	00
<b>TOTAIS</b>	<b>106</b>	<b>00</b>	<b>111</b>	<b>06</b>

Todas as crianças do gC foram hábeis ao colocar a boneta na cabeça e apenas cinco crianças do gE não quiseram fazer isso. Elas pareciam tímidas, irresolutas ou acanhadas ao recusarem realizar a tarefa, porém todas as crianças com seis anos demonstraram habilidade no uso da boneta.

A última tarefa em corporeidade está representada na tabela 06, que apresenta os resultados da habilidade de a criança amarrar cadarços num calçado.

TABELA 06 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) amarrarem cadarços de um tênis.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
<b>4 anos</b>	03	28	02	33
<b>5 anos</b>	21	30	21	32
<b>6 anos</b>	10	14	13	16
<b>TOTAIS</b>	<b>34</b>	<b>72</b>	<b>36</b>	<b>81</b>

A análise do resultado mostra que a maioria das crianças dos dois grupos demonstrou dificuldade na realização da tarefa solicitada, sendo que as crianças com quatro anos apresentaram maiores dificuldades.

Observou-se certa insistência da criança em repetir por várias vezes o ato de dar nó sobre nó com os cadarços, formando uma trancinha, como se dali pudesse surgir o laço.

É importante registrar que poucas crianças usavam tênis e, quando usavam, nem sempre tinham cadarços. Talvez pela correria do dia-a-dia ou pela praticidade, as famílias das crianças optam pelo uso de calçados com fechamento em velcron, possivelmente por ser mais rápido para calçar ou pelo fato de as crianças entrarem na escola muito cedo.

Essa é uma das tarefas deste estudo que envolve outras categorias além da corporeidade, com bastante realce para a percepção espaço corporal e espaço temporal.

O jogo da consciência e a percepção da criança ao dar o nó e o laço em seus calçados, tarefas que poderiam ser realizadas em suas vestimentas ou nas de outra pessoa. Nessa observação vem Nóbrega (2005, p.92) reforçar este fato quando expressa que “na filosofia contemporânea, Husserl elabora a noção de intencionalidade, através da qual a consciência passa a ser compreendida como ação e não como representação”. Assim, com relação ao assunto, a mesma autora acrescenta que “esta concepção será aprofundada por Merleau-Ponty com os estudos da percepção e das relações corpo-consciência perceptiva como estrutura indivisível expressa na motricidade”.

#### 4.3.3 AVALIAÇÃO INICIAL DA LATERALIDADE

A primeira tarefa refere-se à categoria lateralidade dos membros superiores, a qual se encontra demonstrada na tabela 07 e no gráfico 02. A segunda tarefa mostra os resultados dos membros inferiores (TABELA 08 e GRÁFICO 03) e a terceira se relaciona à lateralidade dos olhos (TABELA 09).

Sabe-se que a lateralidade de uma criança está definida quando ela demonstra possuir, ao mesmo tempo, ‘força e precisão’ em um dos lados dos membros. Quando apresenta apenas ‘força’, diz-se que existe uma tendência na definição lateral.

Rosa-Neto (2002, p.23) e De Meur e Staes (1991, p.11) afirmam que a lateralidade corresponde a dados neurológicos, mas pode também receber influências da família e da escola através de experiências vividas pela criança, que repercutem na dominância lateral, a qual se reflete na capacidade de agir com mais força e agilidade de tal maneira que certas atividades só acontecem em um dos lados (assimetria funcional) do corpo humano, apesar da simetria anatômica.

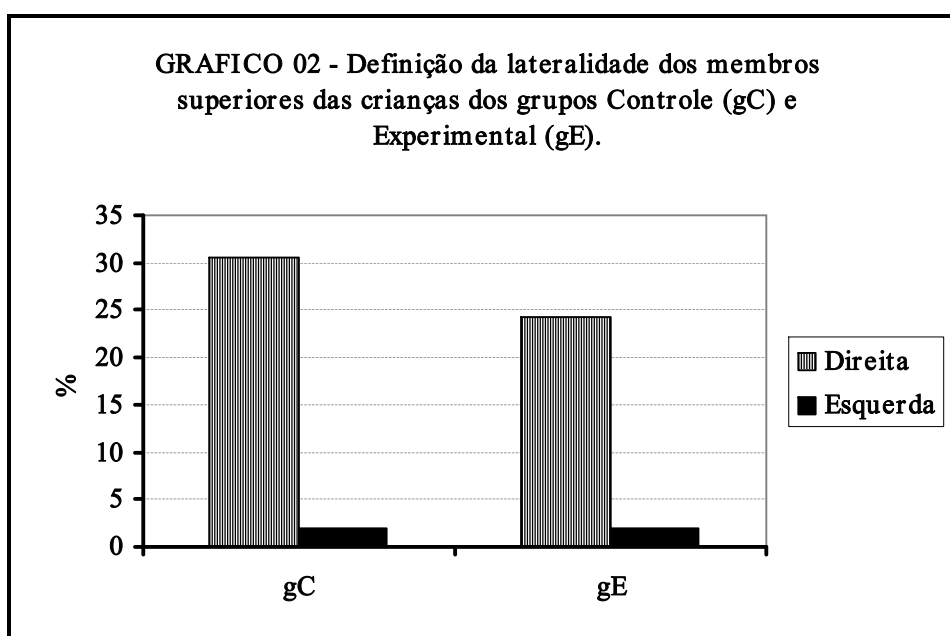
TABELA 07 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) Arremessarem, com uma das mãos, um peso ao cesto.

IDADE	gC				gE			
	DIREITA		ESQUERDA		DIREITA		ESQUERDA	
	F	FP	F	FP	F	FP	F	FP
4 anos	09	20	01	01	21	13	00	01
5 anos	17	31	00	03	22	27	02	02
6 anos	05	17	02	00	13	14	01	01
<b>TOTAIS</b>	<b>31</b>	<b>68</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>56</b>	<b>54</b>	<b>03</b>	<b>04</b>
<b>%</b>	<b>13,9</b>	<b>30,5</b>	<b>1,3</b>	<b>1,8</b>	<b>25,1</b>	<b>24,2</b>	<b>1,3</b>	<b>1,8</b>

F=Força; FP=Força e Precisão.

Como se observa na tabela 07, das crianças estudadas no gC, verificou-se uma predominância lateral direita em 68 crianças do total de 106 ou 30,5% do total de 47,5%; e, no gE, 54 crianças do total de 117 ou 24,2% do total de 52,5%. Reforça-se que essa dominância somente é considerada quando as crianças possuem no membro força e precisão

de um dos lados. Esse dado foi obtido quando a criança conseguia arremessar um saco de areia pesando 1 kg dentro de um cesto com 28 cm de diâmetro e 25 cm de altura, a uma distância de 1,20 m. Observa-se ainda na tabela 07, uma ‘tendência na definição lateral direita’ em 13,9% das crianças do gC e 25,1% do gE, assim, 93,7% da criança estudadas (44,4% do gC e 49,3% do gE) apresentaram uma definição ou uma tendência à lateralização direita. (GRÁFICO 02)



Os resultados obtidos pelas crianças quanto à definição da lateralidade dos membros inferiores encontram-se na tabela 08 e no gráfico 03.

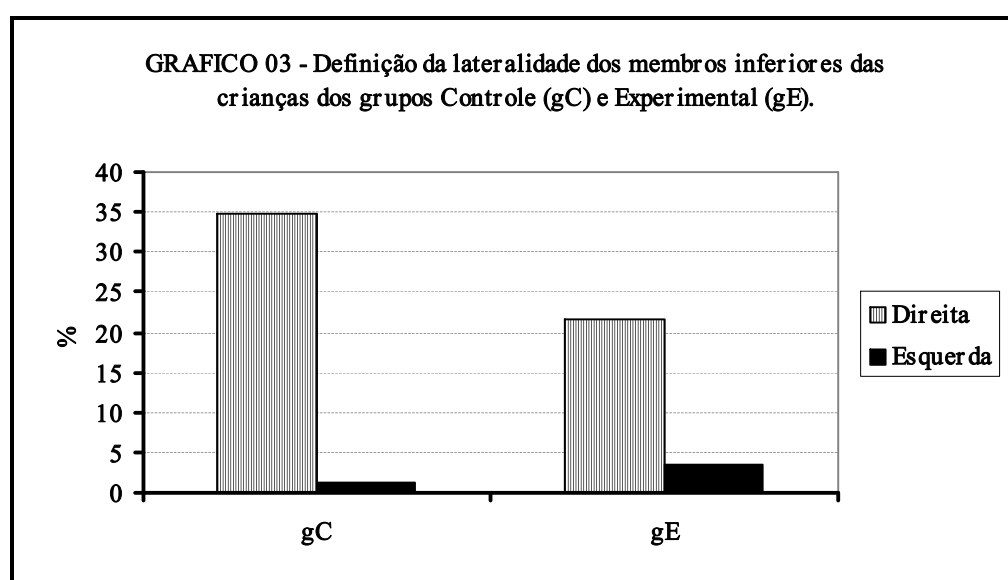
TABELA 08 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) chutarem uma bola ao gol.

IDADE	gC				gE			
	DIREITA		ESQUERDA		DIREITA		ESQUERDA	
	F	FP	F	FP	F	FP	F	FP
<b>4 anos</b>	11	18	02	00	13	17	01	03
<b>5 anos</b>	08	42	00	01	30	17	03	03
<b>6 anos</b>	04	18	00	02	10	14	03	02
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>78</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>53</b>	<b>48</b>	<b>07</b>	<b>08</b>
<b>%</b>	<b>10,3</b>	<b>34,9</b>	<b>0,9</b>	<b>1,3</b>	<b>23,8</b>	<b>21,5</b>	<b>3,1</b>	<b>3,6</b>

F=Força; FP=Força e Precisão.



Semelhante aos resultados obtidos com os membros superiores, a definição da lateralidade nos membros inferiores das crianças demonstrou uma predominância do lado direito. Nas crianças do gC, foi encontrado um percentual de 34,9, enquanto nas do gE, de 21,5. Com tendência ao mesmo lado em análise, foi encontrado um percentual de 10,3 no gC e 23,8 no gE (TABELA 08). Pode-se observar que 34,9% do total de 106 crianças do gC e apenas 21,5% do total de 117 crianças do gE já definiram a lateralização para a direita. (GRÁFICO 03)



Ainda com o objetivo de estudar a lateralidade, observou-se a habilidade de a criança olhar, por um dos olhos, um objeto, através de luneta<sup>8</sup> (TABELA 09).

**TABELA 09 – Habilidade de as crianças, dos grupos controle (gC) e experimental (gE), observarem por um dos olhos um objeto, através de luneta.**

IDADE	gC			gE		
	OLHO DIREITO	OLHO ESQUERDO	INDEFINIDO	OLHO DIREITO	OLHO ESQUERDO	INDEFINIDO
4 anos	11	13	07	18	10	07
5 anos	31	17	03	36	13	04
6 anos	13	10	01	19	09	01
<b>TOTAIS</b>	<b>55</b>	<b>40</b>	<b>11</b>	<b>73</b>	<b>32</b>	<b>12</b>
<b>%</b>	<b>24,6</b>	<b>17,9</b>	<b>4,9</b>	<b>32,8</b>	<b>14,3</b>	<b>5,8</b>

<sup>8</sup> luneta: objeto confeccionado com cilindro de papelão imitando um caleidoscópio.

Le Boulch (1987, p.34) ressalta que a prevalência ocular é uma dominância motora e não sensorial propriamente dita, como ocorre, por exemplo, com a prevalência do ouvido. Ela corresponde à dominância genética, traduzida por uma assimetria do tônus do eixo corporal, do qual dependem força e velocidade. Por isso, o olho mais rápido é o que se impõe como olho diretor. Isso pode contribuir para detectar problemas ou facilidade na leitura de um texto, a qual se realiza graças a uma sucessão de movimentos oculares bruscos e ritmados orientados da esquerda para a direita, tanto na leitura quanto na escrita dos países ocidentais.

Das 106 crianças do gC, 55 (24,6%) tiveram sua definição lateral ao nível do olho direito. Do lado esquerdo, foram 40 crianças, o que representa um percentual de 17,9% do total de 47,5%. Das 117 crianças do gE, 73 (32,8%) também tiveram sua definição lateral ao nível do olho direito e com dominância do lado esquerdo, 32 (14,3%) crianças. Não tiveram definição lateral nos olhos, no gC, 4,9% das crianças, e 5,8% no gE. Observa-se que, naturalmente, com o aumento da idade, as crianças desenvolvem essa capacidade.

#### 4.3.4 AVALIAÇÃO INICIAL DA ESPACIALIDADE

Essa terceira categoria estudada trata da relação do objeto com a criança e vice-versa. São momentos que se dão também na relação consigo mesma, exigindo da criança o seu domínio corporal e do seu espaço-tempo. No controle do corpo e do objeto que movimenta, realizando um ato consciente, prevendo um resultado orientado, conforme Rubinstein (1977, p.32-4) os movimentos do ser humano são, assim a forma com a qual se realizam ações.

Observam-se na tabela 10 os resultados da primeira tarefa da terceira categoria que diz respeito à habilidade da criança colocar objetos um sobre o outro.

TABELA 10 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) empilharem cinco cubos.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NAO
4 anos	31	00	32	03
5 anos	51	00	53	00
6 anos	24	00	29	00

A criança realiza ações com certos objetos, manipulando-os, envolvendo-se com eles, utilizando-se dos mesmos em movimentos axiais ou em deslocamento. É na estrutura espacial, na orientação ou organização do espaço, que a criança vai desenvolvendo sua noção consciente do espaço que a cerca, partindo da sua consciência espaço-corporal.

Essa foi uma tarefa bastante simples e praticamente todas as crianças dos dois grupos demonstraram possuir *habilidade para empilhar os cinco cubos* propostos na tarefa.

Algumas crianças escolhiam formas diferentes de edificar com aqueles cinco cubos de formas e tamanhos diferentes e, nessa edificação, surgiam dificuldades que elas mesmas resolviam sem interferência das pesquisadoras.

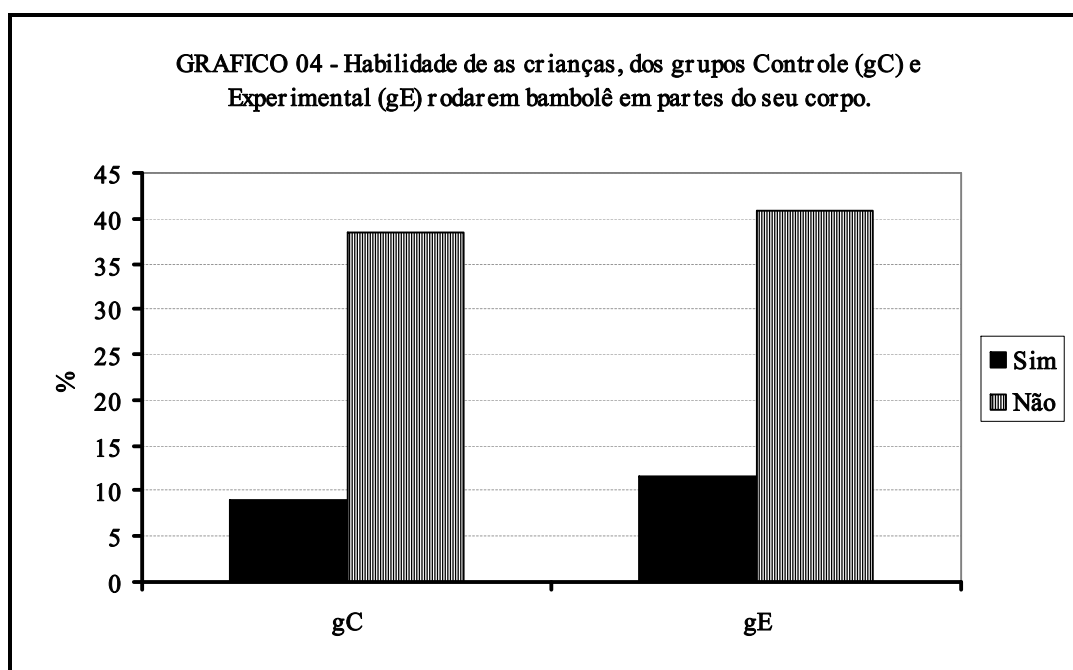
A segunda tarefa da categoria espacialidade está apresentada em duas tabelas. A tabela 11 mostra apenas se a criança executou ou não o movimento de rodar bambolê em uma parte do seu corpo escolhida por ela, e a tabela 12 apresenta a identificação da parte do corpo na qual a criança executou corretamente o citado movimento.

TABELA 11 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE), rodarem bambolê em certa parte do seu corpo.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	00	31	05	30
5 anos	14	37	11	42
6 anos	06	18	10	19
<b>TOTAIS</b>	<b>20</b>	<b>86</b>	<b>26</b>	<b>91</b>
<b>%</b>	<b>8,9</b>	<b>38,5</b>	<b>11,7</b>	<b>40,8</b>

Nos dois grupos, observou-se dificuldade na execução dessa tarefa. Das 106 crianças do gC, 38,5% não conseguiram bambolear em nenhuma parte do seu corpo; já no gE, esse percentual elevou-se para 40,8% (TABELA 11 e GRÁFICO 04).

Ressalte-se que fazer rodar um bambolê em certas partes do corpo não é uma ação de fácil execução, pois é um movimento que requer da criança um equilíbrio dinâmico entre certa parte de seu corpo e o objeto que a circunda através de giros sucessivos, ritmados e coordenados, exigindo velocidade e força, seja na cintura, no braço ou no pescoço.



Considerando agora apenas aquelas crianças que conseguiram realizar a tarefa corretamente (20 do gC e 26 do gE), identificou-se qual foi a parte do corpo em que as crianças conseguiram realizar a tarefa de rodar o bambolê. Vale ressaltar que a parte do corpo que a criança escolhia para realizar o movimento era aceita, e as pesquisadoras deixavam acontecer essa escolha de forma por livre e espontânea.

Estão demonstradas na tabela 12 as partes do corpo as quais as crianças conseguiram realizar a referida tarefa.

TABELA 12 – Parte do corpo na qual as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) possuem habilidade para rodar bambolê.

IDADE	gC			gE		
	cintura	braço	pescoço	cintura	braço	pescoço
4 anos	00	00	00	03	02	00
5 anos	10	03	01	08	03	00
6 anos	05	01	00	08	02	00
<b>TOTAIS</b>	<b>15</b>	<b>04</b>	<b>01</b>	<b>19</b>	<b>07</b>	<b>00</b>

Conforme já demonstrado acima, poucas crianças dos dois grupos conseguiram a execução dessa tarefa, entretanto a cintura foi a parte do corpo em que as crianças a realizaram com mais facilidade, 15 do gC e 19 do gE.

Apresenta-se na tabela 13 a terceira e última tarefa da categoria espacialidade, que diz respeito à habilidade de a criança se deslocar pulando em quadrantes demarcados no chão (pular amarelinha).

TABELA 13 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) pularem nos sete quadrantes demarcados no chão (amarelinha).

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	01	30	00	35
5 anos	22	29	19	34
6 anos	11	13	17	12
<b>TOTAIS</b>	<b>34</b>	<b>72</b>	<b>36</b>	<b>81</b>
<b>%</b>	<b>15,2</b>	<b>32,3</b>	<b>16,1</b>	<b>36,3</b>

Como está representado na tabela 13, a maioria das crianças do gC (32,3% de 47,5%) e do gE (36,3% de 52,5%) não mostraram habilidade suficiente para realizar essa tarefa, havendo aproximação no número de crianças de ambos os grupos (15,2% – gC e 16,1 – gE) que demonstraram habilidade de executar tal movimento.

Mesmo sem exigir da criança o conhecimento dos numerais que constam nos quadrantes das amarelinhas, muitas crianças foram encorajadas pela professora e as auxiliares para tentar realizar a tarefa.

Como foram observadas em outras tarefas, as crianças de mais idade (seis anos) realizam também com mais facilidade o movimento em análise.

Observou-se que apesar de existirem vários desenhos de amarelinhas fixados em tinta óleo nos pisos cimentado laterais da escola, as crianças não costumavam usufruir dessa brincadeira.

#### 4.3.5 AVALIAÇÃO INICIAL DA TEMPORALIDADE

A noção de espaço transitado ou percorrido que a criança tem ao iniciar uma ação requer da mesma a percepção de tempo e espaço e, conseqüentemente, de ritmo e equilíbrio para percorrer determinado espaço em marcha, corrida ou salto, o que exige também perceber o início, o durante e o fim do percurso, o qual, neste caso, são os degraus, a linha reta e o espaço entre cones.

Os resultados obtidos, mostrando ou não a habilidade de a criança deslocar-se sobre degraus estão representados na tabela 14 abaixo.

TABELA 14 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) subirem e descerem dois degraus sem a ajuda das mãos.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	25	06	24	11
5 anos	47	04	51	02
6 anos	24	00	29	00
<b>TOTAIS</b>	<b>96</b>	<b>10</b>	<b>104</b>	<b>13</b>
<b>%</b>	<b>43,0</b>	<b>4,5</b>	<b>46,7</b>	<b>5,8</b>

Apenas as crianças com quatro anos de idade apresentaram maior dificuldade em realizá-la.

Foi observado que essa tarefa era de fácil execução, pois todas as crianças com seis anos e quase todas com cinco anos de idade demonstraram a habilidade exigida na tarefa. Ao

subirem os degraus, crianças com quatro e às vezes as com cinco anos juntavam ambos os pés em cada degrau, na descida isso já acontecia com raridade. Nas crianças com seis anos o movimento alterava-se também em velocidade, elas subiam e desciam com um pé em cada degrau e com mais rapidez do que as crianças de menor idade.

Le Boulch (1987) e Rosa Neto (2002) afirmam que a velocidade se concebe como a distância percorrida durante um intervalo de tempo. Atuando na percepção temporal, promove a melhoria da memória imediata das estruturas rítmicas. Essa passagem da percepção temporal para a representação mental do sucessivo imediato das estruturas rítmicas cada vez mais complexas é o sustentáculo das aprendizagens motoras com representação mental.

A segunda tarefa sobre temporalidade diz respeito à criança andar sobre uma linha reta traçada no chão (TABELA 15), operação que exige da criança, principalmente, equilíbrio, às vezes dinâmico, às vezes estático. O equilíbrio é uma valência física ligada ao sistema nervoso, sendo a capacidade de assumir e sustentar o corpo contra a lei de gravidade. Isso só é possível devido ao centro de equilíbrio, que está localizado no cerebelo, e deve-se a um processo neuromuscular que transmite os estímulos aos músculos a serem utilizados em determinadas ações (TUBINO, 1973, p.19).

TABELA 15 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) andarem equilibradamente sobre linha reta.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
quatro anos	29	02	25	10
cinco anos	47	04	49	04
seis anos	24	00	26	03
<b>TOTAIS</b>	<b>100</b>	<b>06</b>	<b>100</b>	<b>17</b>
<b>%</b>	<b>44,8</b>	<b>2,7</b>	<b>44,9</b>	<b>7,6</b>

Ficou demonstrado, pela análise da tabela 15, que essa era uma tarefa de fácil execução, tendo em vista que apenas algumas crianças, aproximadamente 10% de todas as

crianças da escola, ou seja, (2,7% do gC e 7,6% do gE), não conseguiram sua realização, sendo que mais da metade dessas crianças tinham quatro anos de idade.

Essa tarefa exige da criança, além da orientação temporal, a noção de espaço e o controle corporal, daí se afirmar que todas as categorias estudadas neste teste estão imbricadas, pois, em determinadas tarefas, cada categoria possui um pouco mais de exigência, porém quase sempre todas são solicitadas.

Finalmente, apresentam-se, na tabela 16, os resultados da última tarefa da categoria temporalidade, em que as crianças teriam que se deslocar entre objetos sem tocá-los.

TABELA 16 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) correrem entre cones sem derrubá-los.

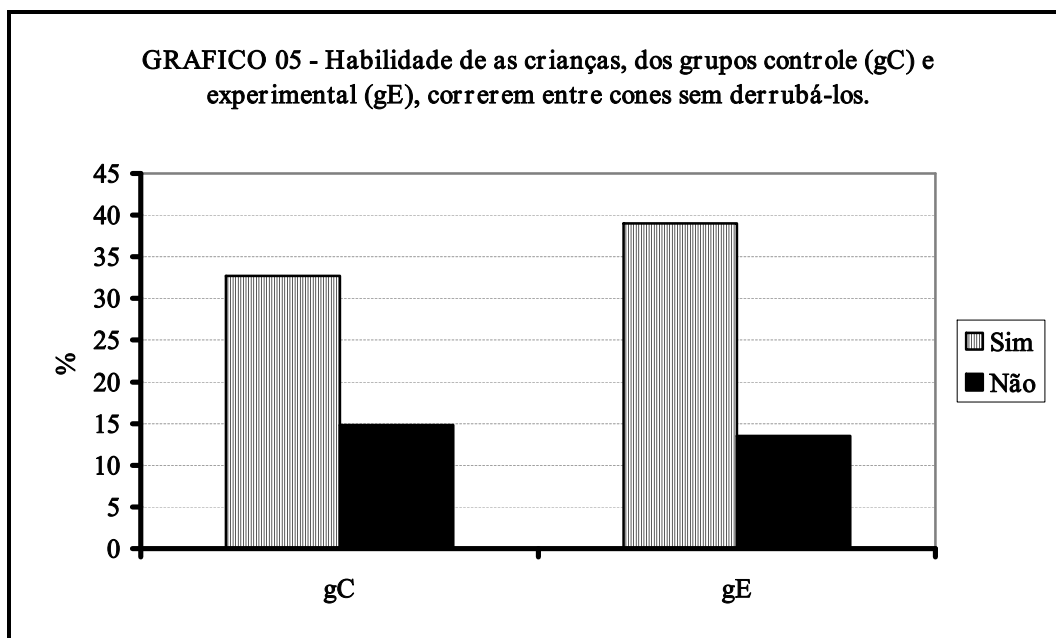
IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
quatro anos	14	17	19	16
cinco anos	39	12	43	10
seis anos	20	04	25	04
<b>TOTAIS</b>	<b>73</b>	<b>33</b>	<b>87</b>	<b>30</b>
<b>%</b>	<b>32,7</b>	<b>14,8</b>	<b>39,0</b>	<b>13,5</b>

Como é visto na tabela 16, das tarefas que exigem percepção temporal, essa foi a tarefa em temporalidade na qual as crianças, de uma forma geral, apresentaram maior dificuldade na sua execução, sendo as crianças com quatro anos foram as que mais demonstraram dificuldade para realizá-la.

A forma como os cones encontravam-se dispostos foi aquela descrita na metodologia. Essa disposição por si só provocava cuidado da própria criança para não derrubá-los, seguindo a advertência inicial da professora e auxiliares da pesquisa.

Do total de 223 crianças, 63 (28,3%), sendo 14,8 do gC e 13,5 do gE, não realizaram corretamente a tarefa (GRÁFICO 05).





Observou-se que houve semelhança tanto nas crianças do gC como nas do gE quando realizaram plenamente ou não essa tarefa, talvez devido ao fato de que toda criança gosta de correr, apenas algumas sentem dificuldade de fazê-lo entre obstáculos (os cones).

Essas observações fazem parte de um processo de seleção e estruturação de dados em que se tem como parâmetro a expressividade motora proveniente das experiências vividas pelas crianças, cujo objeto é construir redes de significação a partir de um marco de referência ou um filtro de interpretação, conforme pesquisa da psicomotricista Arnaiz Sánchez et al. (2003, p.46).

#### **4.4A intervenção**

Concluída a primeira fase desta pesquisa com a Avaliação Psicomotora Inicial (API), foi possível mostrar o perfil e as condições psicomotoras das crianças da escola nos dois grupos testados.

A segunda fase do estudo, que perdurou por dois meses e denominou-se de “intervenção”, foi aplicada exclusivamente no gE, acontecendo a partir de 16 planos de aulas

(APÊNDICES D a T) nos meses de março e abril de 2005, meses chuvosos e com muitos feriados, incluídos os da semana santa.

#### 4.4.10 CONTEÚDO E A DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS

Foram 80 aulas para cinco turmas, sendo duas de alfabetização ou 3º período (crianças com 5 e 6 anos), duas turmas de Jardim II ou 2º período (crianças com 4 e 5 anos) e uma turma de Jardim I ou 1º período (crianças com 4 anos). Portanto, cada turma recebeu 16 aulas com duração de 30 minutos cada aula (FOTOS n°s 26, 27 e 28).

O conteúdo programado nos 16 (dezesesseis) planos de aulas é composto por atividades psicomotoras planejadas e fundamentadas nas apostilas e na bibliografia do plano de curso da disciplina Recreação, do Curso de Educação Física da UFPI (ANEXO A), mantendo a interdisciplinaridade com o conteúdo programático do projeto pedagógico da Escola Joffre do Rego Castelo Branco (ANEXO B e C), para que os conteúdos da pesquisa tivessem consonância com os da sala de aula.

Ao se elaborar esses planos de aulas, teve-se a intenção de oportunizar variadas possibilidades de beneficiar o desenvolvimento psicomotor, sociocultural, afetivo e cognitivo das crianças pertencentes ao grupo Experimental. Esperou-se que essas atividades viabilizassem para as crianças momentos lúdicos associados à oportunidade de novas experiências e, conseqüentemente, de novos aprendizados.

Tudo educa: as pessoas, as coisas, os fenômenos, e, mais precisamente, as pessoas preparadas, devendo a educação ser considerada como um tipo humano específico de interação com o meio social, causa principal do desenvolvimento da consciência do indivíduo em crescimento.

[...] os traços de caráter da criança, positivos ou negativos, o conteúdo de todos os seus conhecimentos dependem dos seus hábitos e capacidades. Tudo isso se mostra determinado pelas condições sociais, ou seja, pela educação e a instrução, no mais amplo sentido das palavras. Portanto, as causas do desenvolvimento de todas as crianças são idênticas. “É sempre um processo de ação mútua ativa e de comunicação com o meio. [...] Atuam do mesmo modo em todos os países e em épocas históricas distintas” (LIUBLISNSKAIA, 1979, p.35).

#### 4.4.2 APLICAÇÃO DOS PLANOS DE AULAS

Aprender brincando é uma boa proposta. É também a intenção dessa intervenção fazer as crianças felizes enquanto lhes são proporcionados os vários conhecimentos que compõem o currículo pré-escolar, os quais lhes dão possibilidade ao seu desenvolvimento neuro-psicomotor, através de atividades psicomotoras orientadas com ludicidade.

É nos pressupostos interacionistas (interação professor x aluno e vice e versa e aluno x aluno) que se pretendem buscar os elementos de consolidação da aprendizagem nessa intervenção, como pressupõe o encaminhamento metodológico de Tolkmitt (1996, p.23-24), permitindo, através dessa interação, a “criação de zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1994, p.112-119) o qual pode tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas sobre desenvolvimento. “A criança poderá fazer mais cedo, com ajuda, o que mais tarde ela faria sozinha” (TOLKMITT, 1996, p.23).

Foram oferecidas atividades como jogos, circuitos psicomotores, brinquedos cantados, expressões corporais, músicas e histórias infantis (FOTOS 02, 03, 04, 05, 06 07, 11 e 29). Nos minutos finais das aulas, além dos movimentos de descontração e relaxamento, estimulavam-se conversas informais e falas dirigidas com objetivos previstos na programação da aula do dia (FOTO 10).

Durante a intervenção, foram ministradas dezesseis aulas em cada turma, aproximadamente oito aulas por mês, sendo três sessões por semana em cada turma e três aulas por dia em turmas diferentes, de segunda a sexta-feira, no turno da manhã. Cada sessão

teve a duração de 30 minutos, tempo ideal para aulas com crianças dessa faixa etária, conforme recomendação de De Meur e Staes (1991).

Tentou-se não privar nenhuma criança das experiências propostas nos planos de aulas, contudo percebeu-se em todos os dias a ausência de aproximadamente um terço das crianças (ANEXO B e C). Apesar de não se fazer a chamada nominal dos alunos, era rotina diária da pessoa encarregada da merenda contar as crianças para o momento do lanche, às 09h20, quando se percebia que, em turmas de 24 alunos, a frequência era em média de 16 alunos por turma (FOTO 27).

Os motivos da ausência das crianças à escola quase sempre eram doenças como gripe, inflamação de garganta e dor de barriga. Elas comentavam também que às vezes não tinham como chegar à escola (não havia um adulto disposto e disponível para levá-la à escola).

Com o propósito de não excluir criança alguma das atividades programadas, o mesmo plano de aula era ministrado nas cinco turmas. Adotando um método mediador, procurou-se como estratégia de ensino, em todas as aulas, reduzir ou aumentar a intensidade e a complexidade das atividades, conforme se observava a necessidade da turma, mantendo os objetivos e os conteúdos do plano de aula.

Procurou-se também trabalhar a autonomia da criança e viu-se o resultado quando nenhuma criança demonstrou submissão nas suas atitudes, mesmo aquelas mais tímidas. Todas participaram das atividades com disposição e interesse. As correções pela desatenção às regras de algum jogo não as aborreciam nem as intimidavam e, muitas das vezes, elas mesmas corrigiam seus erros observando os acertos das outras crianças. As dificuldades se davam com maior frequência em crianças com quatro anos de idade, o que pouco acontecia com as de cinco anos e raramente com as de seis.

Observou-se que crianças com cinco anos que se encontravam no Jardim II, 2º período pré-escolar agiam diferente, com mais dificuldade, das crianças da mesma idade que se encontravam na Alfabetização, ou seja, no 3º período pré-escolar. Essas últimas pareciam ter um melhor desempenho nas atividades ali propostas, principalmente nos jogos com regras: compreendiam mais rapidamente as explicações do professor mediador e demonstravam mais organização entre seus pares e as atividades desenvolvidas. Assim, observou-se que o nível de escolaridade pode influenciar também no desempenho das crianças. Deseja-se enfatizar que as crianças com cinco anos, o contingente maior da escola, quando estão na classe da Alfabetização (crianças com cinco e seis anos), ou seja, com crianças de faixa etária maior, tendem a manifestar desempenho semelhante ao dos seus parceiros, ao passo que, ao se encontrarem com crianças de faixa etária inferior à sua (quatro anos, no Jardim II), essas crianças agem de forma semelhante às crianças dessa idade. De maneira que o desenvolvimento cognitivo da criança com cinco anos que se encontra na Alfabetização vem culminar com mais desenvoltura nas suas habilidades psicomotoras, do que nas crianças da mesma idade no Jardim I.

No primeiro plano de aula (APÊNDICE D), trabalhou-se com quatro objetivos:

- a. estimular a comunicação oral, corporal e o ritmo;
- b. explorar o espaço físico da escola explicando e mostrando a distância entre os objetos;
- c. contactar parte dos funcionários e identificar a função deles na escola;
- d. incentivar a tomada de consciência acerca das regras, limites e disciplina.

A exemplo, para se atingir o objetivo de estimular a comunicação oral, corporal e o ritmo através dos brinquedos cantados (FOTO 02), metodologicamente, é preferível falar os versos da música, primeiro um por um; em seguida, mostrar a melodia; depois associa-la à

letra da música; só então os movimentos são ensinados, juntando-os aos movimentos naturais da criança, e, finalmente, unem-se os três elementos propostos: letra, melodia e movimentos.

Nesse caso, quando a aula era com crianças de quatro anos, a atividade era reduzida: cantavam-se apenas algumas estrofes da música. Quando a canção tinha três estrofes, se ensinavam apenas as duas mais fáceis. Assim também se procedia com os movimentos que estavam ao alcance daquela faixa etária, sem subestimá-la. Já com as crianças de seis anos, acontecia o inverso: aumentavam-se as atividades, dando-lhes mais complexidade.

Nesse mesmo plano de aula, programou-se como motivação para o aquecimento uma atividade para sugerir a criação de paródia com a professora da sala de aula, através da melodia do brinquedo cantado “Atirei o pau no gato”. Uma das paródias era assim: “A professora Diolanda, da, da é bonita, ta, ta; é cheirosa, sa, as; é bondosa, sa, sa ...” (criada pelas crianças). Essa atividade rendeu por várias semanas, e as crianças da alfabetização A pediam para cantar a paródia que criaram com sua professora, a qual quase sempre as buscava para as aulas de Recreação.

Essa e outras atitudes das crianças se justificam pelo envolvimento afetivo que se provocou desde o primeiro dia de aula. Esse envolvimento tem seu significado com as explicações de Fonseca (2004a, p.24), para quem a identidade da psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para legitimar revelam uma síntese entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no psicomotor, resultante de uma aprendizagem mediatizada dentro de um contexto sociocultural e socio-histórico. O emocional contribuiu para a felicidade dos momentos vividos, dentro e fora da sala de aula, com as crianças, através de variadas atividades. As vivências afetivas resultam em uma vivência analógica, afetiva e emocional. Para Lapierre (2004, p.23):

[...] na vida normal, e em uma pessoa considerada “normal”, os circuitos somatosensorial e neurovegetativo, um sob a ação da dopamina, e o outro sob a ação da noradrenalina e da serotonina, ambos estão sempre em equilíbrio.

Muitos fatos ocorreram com o envolvimento da afetividade, um aspecto que fica previsto no decorrer das aulas, mas não está explícito nos planos de aula, justo porque surge tão espontaneamente, que o imprevisto se torna previsto, apesar de não se prever exatamente a hora do seu aparecimento, pois existe o “momento” em que a criança está mais suscetível a externar suas emoções, seus sentimentos, assim como existem outros “momentos” e certas circunstâncias que impedem essa ocorrência. Pode depender de como as crianças saem de casa e chegam à escola ou como são recepcionadas pelos seus pares ou pelas professoras e funcionários, pois todos estão envolvidos nesse contexto, e as crianças percebem quando são e quando não são aceitas no seu convívio e no meio físico, como afirma Wallon, 1998 p.140:

As situações com as quais a emoção confunde o indivíduo não são apenas incidentes materiais, são também relações interindividuais. O ambiente humano infiltra o meio físico e substitui-se-lhe em grande parte, sobretudo para a criança. Ora, compete precisamente às emoções, pela sua orientação psicogenética, realizar estes laços, que antecipam a intenção e o discernimento. As atitudes que as compõem, os efeitos sonoros e visuais que delas resultam representam para outros estímulos do maior interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, quer dizer, em relação com a situação de que são o efeito e o índice.

Alguns estudiosos como Wallon (1998), Le Boulch (1986, 1987 e 1990), Lapiere (2004) e outros valorizam a sensibilidade, a afetividade e as funções superiores. Isso quer dizer que não basta testar as bases da motricidade humana, sendo necessário também verificar o papel da afetividade, da vivência e das experiências, em resumo, a intervenção psicomotora fez-se no sentido de estimular, pelo movimento, o desenvolvimento do pensamento, um paradigma da educação e da habilitação (FONSECA, 2004 a, p.39).

Reverendo as anotações do chamado “diário de bordo” ou “agenda de campo”, observou-se que foram registrados certos momentos que muito envolviam as emoções no cotidiano da escola e a afetividade que nasceu daquele relacionamento diário. Foram fotografados alguns desses momentos de relação afetiva, que é também social, como mostram as fotos nºs 08, 26, 27 e 28.

A relação socio-afetiva que envolveu as professoras e as crianças naquelas aulas de Recreação foi algo espontâneo, que surgiu de forma natural. O profissional de educação física, principalmente o que trabalha com a educação infantil não consegue dissociar esse sentimento de emoção nas suas práticas educacionais, sendo que as atividades pertinentes às aulas podem também ser as incentivadoras dessa intensa afetividade que, normalmente, existe entre aluno x professor e aluno x aluno. Freitas (2004, p.51) faz referências a respeito desse assunto, o qual envolve a corporeidade, a afetividade, as próprias experiências e as relações histórico-culturais:

[...] o homem é seu corpo e, quando age no mundo, age como um a unidade. Nessa ação não se reparam o movimento do braço do piscar dos olhos, dos batimentos cardíacos, dos pensamentos, dos desejos, das angústias. Igualmente, nela não se vê apenas a atuação determinante e massificadora das ideologias – da mesma forma como o homem não pode ser reduzido às suas pulsões inconscientes, tampouco seu comportamento pode ser reduzido às determinações ideológicas. Na ação humana está a marca indelével do ser que interage. Esse não é apenas um integrante de uma classe social, inserido nas relações histórico-culturais de seu meio: ele é um *indivíduo*, um ser único capaz de testemunhar sua própria experiência, mergulhado na complexa rede de inter-relações a partir da qual constrói sua vivência singular.

No 2º plano de aula (APÊNCICE E), foram desenvolvidas cinco tarefas no circuito de atividades psicomotoras. Enfrentaram-se algumas dificuldades desde o momento de organizar os grupos à execução de cada tarefa do circuito, principalmente na execução dos movimentos que estimulavam a espacialidade, temporalidade e movimentos que envolviam a definição da dominância lateral. Quando se trabalhou com as crianças da Alfabetização, as dificuldades foram em menor escala, já que as crianças com seis e cinco anos demonstraram mais habilidade ao executar todas as tarefas propostas no plano de aula. Elas realizaram todo aquele percurso do circuito acompanhadas pela pesquisadora e suas auxiliares da pesquisa, as quais acolheram suas produções, compartilharam suas emoções e deram sentido às suas ações. ”Essa é uma relação dialógica e recíproca” (ARNAIZ SÁNCHEZ et al. 2003).

Os objetivos para os 3º, 4º e 5º planos de aulas (APÊNDICES F, G e H) foram os mesmos, porém procurou-se atingi-los com atividades psicomotoras diferentes em cada plano, e, como foi comentado no início dessa fase, foram reduzidas ou aumentadas a intensidade e



complexidade dos conteúdos e atividades conforme a desenvoltura das crianças. O conteúdo temático foi “Eu físico: partes do corpo”. Como já foi dito, todos os conteúdos dos planos de aulas faziam parte da programação didático-pedagógica da escola.

Acredita-se que os objetivos esperados, se não totalmente, mas em grande parte, foram atingidos pelas crianças. Tais objetivos eram:

- a.vivenciar experiências corporais individuais e em grupos;
- b.executar pequenas tarefas psicomotoras visando ao próprio esquema corporal;
- c.comentar e cantar as partes do seu corpo;
- d.reconhecer e expressar diversas posições corporais;
- e.associar o uso de objetos com as partes do corpo.

Incentivou-se bastante a corporeidade, sendo essas aulas muito interessantes para as crianças de todas as idades. Nas atividades mais ativas, realizadas com jogos ou brinquedos cantados (FOTOS 02 e 04), as crianças demonstraram muita alegria e contentamento, enquanto que aquelas feitas no momento do relaxamento, com músicas mais suaves, não tinham a mesma receptividade (FOTO 10).

Nessa primeira semana de aula, sentiu-se que as crianças não conseguiam conter seu entusiasmo, pois, muitas vezes, algumas que já haviam participado do seu horário de aula, mas queriam fazer aula novamente no horário da turma seguinte. Isso não era permitido, porque essas crianças estariam faltando às aulas de sua sala. Com o passar do tempo, elas foram percebendo que havia um horário certo para cada turma e que sua turma teria aula três vezes por semana.

Nas duas últimas semanas de março, planejou-se, conforme a programação da escola, a páscoa e seus símbolos. Os objetivos foram ouvir histórias relacionadas ao tema e dramatizar estimulando a criatividade; expressar movimentos variados, orientados por

histórias cantadas; jogar e cantar músicas relacionadas ao tema; conhecer os símbolos da Páscoa.

Foram duas semanas bastante proveitosas, quando as crianças se descontraíram, mostraram suas possibilidades de criação, expressaram suas alegrias, através de falas, cantos e movimentos. Incentivou-se a corporeidade, lateralidade e, conseqüentemente, a espacialidade e temporalidade.

Utilizou-se a entrecasca da macaxeira<sup>9</sup> para confeccionar “dois dentinhos” para cada criança imitar o coelhinho da Páscoa, ações que foram um sucesso! As crianças tiveram boa aceitação à novidade e, na culminação da festa da Páscoa na escola, todas pediam os “dentinhos de coelho” para serem fotografadas com eles (FOTOS 24 e 30). Essa programação encontra-se nos Apêndices I, J, L e M, que correspondem aos 6º, 7º e 8º e 9º planos de aulas.

Nos 10º, 11º e 12º planos de aulas (APÊNDICES N, O e P), o tema foi: “Eu Físico e os sentidos”. Objetivou-se nesses planos:

- a. estimular o uso dos sentidos, como a visão, gustação, audição, olfato e tato;
- b. incentivar a observação, iniciativa, memorização, sensibilidade, sociabilidade e honestidade.

No 10º plano de aula, procurou-se dar ênfase aos sentidos da visão, audição, olfato e tato. Além disso, as crianças também foram bastante estimuladas na sua corporeidade, com o uso de espelho, vendas, cheiro de ervas e cantos. No 11º plano, elas tiveram essas mesmas oportunidades e mais a degustação de frutas (carambola, melancia, mamão, melão, laranja, maçã e ata<sup>10</sup>). Viram, pegaram, cheiraram e degustaram todas essas frutas conforme sua apreciação e escolha. Elas tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar novas e diferentes experiências do seu cotidiano. Já no 12º plano de aula foram trabalhados apenas os sentidos da visão, olfato e gustação.

---

<sup>9</sup> Tubérculo também conhecido também como mandioca ou aipim.

<sup>10</sup> Fruta que, em alguns estados brasileiros, tem o nome de pinha ou fruta-do-conde.

Os conteúdos “Constituição Familiar” e “Árvore Genealógica” estão contemplados nos 13º e 14º planos de aulas (APÊNDICES Q e R) e foram trabalhados através dos jogos e dos brinquedos cantados. Viu-se que as crianças se encontravam motivadas para atingir os objetivos, os quais foram:

- a. falar e incentivar a discussão sobre a constituição familiar;
- b. compreender a relação de parentesco;
- c. entender o significado da árvore genealógica.

As conversas, que ocorreram de forma espontânea, foram a respeito de suas famílias. As crianças demonstravam muito carinho ao se referir aos pais, irmãos, primos e outros. Algumas confundiram as “tias” professoras e as tias consanguíneas, irmãs do pai ou da mãe.

Durante toda a programação das aulas procurou-se proporcionar também a compreensão da estruturação espacial e orientação temporal através dos jogos e brinquedos cantados. Crianças com cinco e seis anos solicitavam a todo instante a atenção dos adultos em direção às ações por elas executadas. Elas costumavam chamar sempre a atenção também de seus pares.

Os últimos planos de aula foram o 15º e o 16º (APÊNDICES S e T), quando se trabalhou a literatura infantil, com os seguintes objetivos:

- a. estimular a contar histórias;
- b. motivar o gosto de ouvir e contar histórias infantis;
- c. criar histórias conforme a sua fantasia, estimuladas por figuras de animais; expressar movimentos corporais variados.

Essas vivências ajudaram muito a entender o espaço e o tempo das histórias, a relação dos personagens com as próprias crianças, num jogo simbólico de sua imaginação no faz-de-conta.

Não foi muito fácil conseguir, ao ar livre, contar ou ler histórias infantis (Saci-Pererê, por exemplo) para as crianças, pois elas queriam pegar no livro e ver as figuras que ilustravam a história; parecia que os fatos da história só seriam concretos se elas tocassem naquele livro.

Dividiu-se a turma em pequenos grupos para tornar possível o contar de histórias (FOTOS 05 e 06). Aqueles foram momentos de muita expressão de sentimentos das crianças, tanto em linguagem verbal, como corporal. O final trouxe um saldo de muitas experiências positivas e sendo bastante visível a grande diferença entre como se chegou e como se saiu. Viu-se em quão boa relação todos se encontravam naqueles fins de aulas: professoras, alunos, alunas e todos da escola.

Percebidas durante o teste psicomotor inicial as dificuldades das crianças do grupo Experimental em muitos aspectos (cognitivo, sócio-afetivo e neuro-motor), procurou-se, durante as aulas de Recreação, suprir essas dificuldades estimulando seu potencial de possibilidades. Se analisados os 16 planos de aula, será observado que os mesmos objetivos foram reiterados em vários planos de aula sucessivamente, mas com propostas de atividades diferentes, do jogo às histórias infantis, sem perder de vista a abordagem da psicomotricidade naquelas atividades em que a emoção e afetividade estavam sempre presentes.

Propositadamente, não foi trabalhada a coordenação motora fina óculo-manual (o movimento das mãos nos pequenos músculos quando são coordenados pela visão), uma descrição da autora Tolkmitt (1996, p.21).

Nos 2º e 13º planos de aula (APÊNDICES E e Q), quando se jogou bola ao alvo (boliche) e se arremessaram arcos em garrafas (tipo bola ao cesto), incentivando, sem dúvida, a lateralidade dos membros superiores, trabalhou-se a coordenação viso-motora, que diz respeito à visão que orienta a ação motora como um todo (exemplo: bola ao cesto, tiro ao alvo), cuja ação não deve ser confundida com a coordenação fina óculo-manual, que se

relaciona somente com pequenos músculos das mãos coordenados pela visão (ex.: escrever, desenhar, amarrar, pintar, dobrar), mas, possivelmente, alguns desses exemplos tenham sido desenvolvidos em sala de aula.

No processo de intervenção, cuja aplicação se deu apenas no gE, observaram-se inicialmente algumas dificuldades, como a ausência significativa das crianças nas aulas e indisciplina e pulsão, que estavam ligados aos afetos de prazer e desprazer, além do espaço físico com algumas inconveniências. Com a continuidade da aplicação das atividades psicomotoras, aumentou o interesse das crianças pelas aulas e elas próprias (sem pedido ou alerta por parte dos adultos) tornaram-se mais assíduas às aulas (ver anexos B e C, Diário de Classe, meses de março e abril de 2005). A situação de transgressões, barulho e falta de vontade para participar das aulas, aos poucos foi se modificando crianças perceberam, sem a interferência dos adultos, que era melhor cooperar e trocar a “bagunça” por “mais brincadeiras”, ampliando o bom uso do tempo disponível para cada aula. Dessa forma, as próprias crianças perceberam que, cooperando, elas brincavam mais, o tempo rendia e elas participavam mais dos momentos de prazer.

A maior inconveniência do espaço físico utilizado para a realização das atividades psicomotoras não era apenas o fato de ser pequeno, mas também o “barulho” emitido durante as aulas, resultante da alegria das crianças: os risos, os gritos, as falas em tom maior e etc. Isso, de certa forma, prejudicava as aulas das salas que tinham janelas voltadas para o local onde eram realizadas as aulas da intervenção (FOTOS 10, 23 e 27); as atividades chamavam a atenção das crianças das outras salas e as professoras, não muito satisfeitas, ficavam a retirar as crianças das janelas. Finalmente os materiais: utilizaram-se, na maioria das atividades psicomotoras, materiais confeccionados pela pesquisadora e suas auxiliares: bambolê, boliches, bastões de diversos tamanhos e cores, bola de meia e saquinhos cheios de pedrinhas, areia ou isopor. Isso não representou dificuldade, foi criatividade.

#### 4.4.3 A HORA DO RECREIO

O olhar atento funciona também como se fosse uma máquina fotográfica, assim pela enorme vontade de perceber o cotidiano das crianças, o “diário de campo” foi a técnica escolhida espontaneamente para construir detalhes e registrar (na reserva) as percepções, as informações, as angústias, as indagações vivenciadas durante os cinco meses seguidos de convivência e conversas informais.

Esse estudo não teve o propósito de fazer uma análise das cenas do cotidiano da escola, mas o (a) educador (a) não pode se furtar de observar as crianças e suas situações de liberdade de ação; a comunicação e construção do seu eu social; a relação com as outras crianças e a subjetividade das brincadeiras, na revelação da hora do recreio na escola (FOTO 25), São experiências lúdicas que nascem das suas necessidades de liberdade, da alegria de maior espaço, do prazer e de se comunicar com seus pares.

Observaram-se brincadeiras espontâneas, criativas e confecção de brinquedos dos mais variados e interessantes (ex: pião, bola, estilingue). Diariamente se presenciara episódios de muitas emoções, que são a exteriorizações da afetividade, como: transgressão, conflitos, agressões físicas e verbais (FOTOS 08 e 09). Também se registraram cenas imprevisíveis do aconchego de crianças de sexos opostos e utilização inadequada de locais para satisfazer as necessidades fisiológicas, fato aparentemente aceitável por serem crianças pequenas, mas não adequadamente higiênico.

A hora do recreio pode ser um tema rico e promissor para aprofundar investigação, se suscitar interesse dos educadores pesquisadores.

A escola poderia oferecer, diariamente, mais oportunidades às crianças para se movimentarem ao ar livre, com ou sem brinquedos. No seu espaço de plena liberdade elas vasculham e encontram sempre algum objeto que lhes possibilite inventar uma brincadeira

interessante. Concorde-se com Carvalho (1999, p.23) quando afirma que “a criança, na sua brincadeira, transforma o sentido do brinquedo atribuindo-lhe novos significados”.

Se a escola não oferece material, espaço e nem tempo para as crianças brincarem, elas os encontram, os inventam, mostram que são capazes de realizar concretamente, na hora do recreio, uma brincadeira com um objeto que iria para o lixo, pois elas o transformam em brinquedo, integrando-o à sua realidade.

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo, [...] o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 1997, p.18).

Aquele recreio também se transforma em tempo e lugar únicos, disponíveis e propícios para a simbolização gratuita do brincar. Jardim (2003, p.88) vem confirmar em seus estudos a importância disso, quando conclui que o brincar é, para a criança, porvir, um caminho para uma possível construção móvel de um devir-criança: devir múltiplo, devir multiplicador.

Durante o recreio, observa-se que as crianças são capazes de dar significado a objetos, brincando ou correndo atrás daquele “simples brinquedo”, que, para o adulto, não parece ter tanto valor. Na hora do jogo, vivenciam-se situações mais diversas, em que a interação entre as crianças é de alegria e prazer no brincar, correr, parar, chutar, driblar, cair, levantar, empurrar, gritar, sorrir, abraçar, peitar, chorar..., pois tudo faz parte da evolução da personalidade, parte importante também da hora do recreio, não importando a idade nem gênero; todas são apenas crianças, crianças felizes!

#### **4. 5Avaliação Psicomotora Final (APF)**

O terceiro momento deste estudo trata da descrição dos resultados do teste psicomotor aplicado após dois meses da intervenção no grupo Experimental (gE), com a finalidade de verificar as possíveis alterações ocorridas nas crianças estudadas. As crianças pertencentes ao grupo Controle (gC) foram submetidas apenas às aulas do conteúdo programático da escola (ANEXOS B e C), enquanto as do gE, além dessas aulas, recebiam aulas especiais com abordagem psicomotora (APÊNDICES D a T), propostas nos 16 planos de aula.

#### 4.5.1 PERFIL FINAL DA AMOSTRA

De acordo com o previsto na metodologia, o perfil da amostra é o mesmo da avaliação psicomotora inicial (API) - tabelas 1 e 17.

TABELA 17 – Distribuição das crianças nos grupos Controle (gC) e Experimental (gE), por idade.

IDADE	gC	gE	TOTAIS
4 anos	31	35	66
5 anos	51	53	104
6 anos	24	29	53
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>117</b>	<b>223</b>
<b>%</b>	<b>47,5</b>	<b>52,5</b>	<b>100</b>

#### 4.5.2 AVALIAÇÃO FINAL DA CORPOREIDADE

“A edificação progressiva da imagem do corpo faz-se no mundo e pelo mundo, não só no físico, mas também social” (FONSECA, 1983, p.71).

A vivência e a convivência da criança, nas atividades psicomotoras durante aqueles dois meses com as professoras da pesquisa, com as outras crianças e os objetos que lhes proporcionaram experiências variadas, serviram sobremaneira para o seu desenvolvimento



corporal, psico-afetivo e social. Sem dúvida, serão os resultados aqui apresentados que mostrarão em que aspectos essas atividades tiveram influência no desenvolvimento dessas crianças.

O teste foi iniciado pela categoria corporeidade, que conta com as três tarefas apresentadas a seguir.

A primeira tarefa, que se discute nessa terceira fase da pesquisa, está resumida na tabela 18 e detalhada nas tabelas 19 e 20.

TABELA 18 – Capacidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) nomearem corretamente partes do seu corpo.

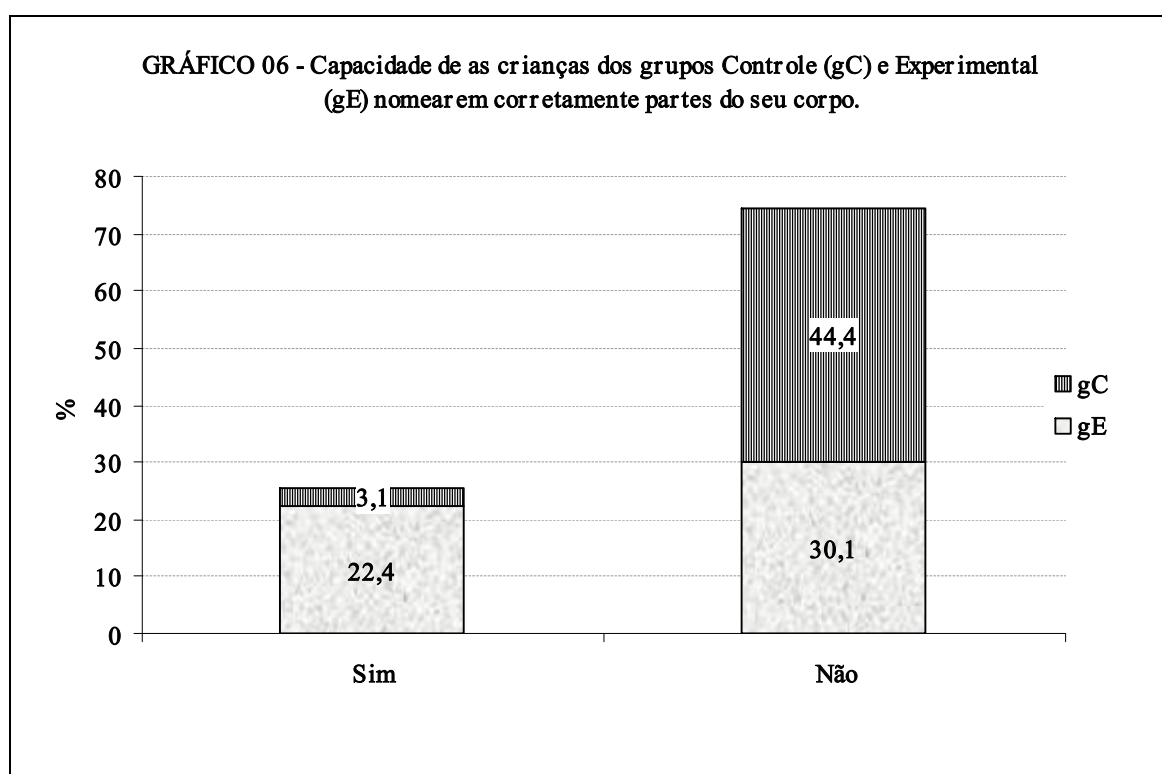
IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	00	31	07	28
5 anos	04	47	24	29
6 anos	03	21	20	09
<b>TOTAIS</b>	<b>07</b>	<b>99</b>	<b>51</b>	<b>66</b>
<b>%</b>	<b>3,1</b>	<b>44,4</b>	<b>22,9</b>	<b>29,6</b>

No gC, apenas sete crianças (3%) nomearam corretamente todas as 16 partes do seu corpo. No gE, cinquenta e uma crianças (22,9%) realizaram plenamente a tarefa. Como se pode observar, comparando esses dados com os da tabela 02 (API) houve um aumento de 41 crianças no gE que nomearam corretamente as 16 partes do seu corpo, enquanto no gC esses números até reduziram.

As aulas com o conteúdo: “Eu físico” (APÊNDICES F, G e H) possibilitaram o conhecimento do corpo, e as crianças, ao serem interrogadas na segunda fase da pesquisa, demonstram autonomia imediata nas respostas, o que configurou um salto no desenvolvimento das crianças do gE. “Acredita-se que o desenvolvimento da criança é um

processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções [...]” (VYGOTSKY, 1994, p. 96-97).

Esse aumento no número de crianças do gE que transformaram os resultados nessa tarefa atribui-se à sua participação nas aulas da intervenção com atividades psicomotoras de diferentes funções (GRÁFICO 06).



A riqueza das vivências corporais é significativa para as crianças, as quais têm como condição humana o seu corpo e suas experiências corporais e/ou verbais com as coisas do mundo que as cercam; na infância as atividades psicomotoras não têm preço, é a fase da vida da criança aquela em que não pode haver preterição das atividades psicomotoras ou restrições a interagir com outros corpos nessas atividades.

As tabelas 19 e 20 mostram os resultados da segunda parte da primeira tarefa, que trata da identificação das partes do corpo que as crianças não conseguiram nomear.

Nessa tarefa se discute com detalhamento a dificuldade das crianças para nomear aquelas dezesseis partes do seu corpo, o que está descrito nessas duas tabelas: a tabela 19 mostra o resultado das crianças do gC, e a tabela 20, o resultado das crianças do gE.

TABELA 19 – Partes do corpo que não foram nomeadas pelas crianças do grupo Controle (gC).

PARTES DO CORPO	gC			TOTAL
	4 anos	5 anos	6 anos	
Orelha	0	0	0	0
Boca	0	0	0	0
Olho	0	0	0	0
Nariz	0	0	0	0
Queixo	15	19	6	40
Testa	3	4	3	10
Pescoço	9	11	6	26
Ombro	19	18	6	43
Braço	6	2	2	10
Cotovelo	28	36	15	79
Mão	0	0	0	0
Joelho	11	9	3	23
Perna	5	2	2	9
Barriga	1	1	0	2
Calcanhar	19	38	16	73
Umbigo	7	9	3	19

Resultado semelhante ao obtido na API (TABELA 03) foi reproduzido pelo gC na APF, pois as crianças tiveram facilidade para nomear a orelha, boca, olho, nariz, mão e barriga e apresentaram o mesmo grau de dificuldade para o queixo, testa, cotovelo, joelho, perna, calcanhar e umbigo, permanecendo com grande dificuldade em identificar o cotovelo, calcanhar, ombro, queixo, joelho, pescoço e umbigo.

Na tabela 20 abaixo, estão os resultados apenas do gE. Nessa tabela, expõe-se a dificuldade da criança em nomear partes de seu corpo após a intervenção das atividades psicomotoras.

TABELA 20 – Partes do corpo que não foram nomeadas pelas crianças do grupo experimental (gE).

PARTES DO CORPO	gE			TOTAL
	4 anos	5 anos	6 anos	
Orelha	0	0	0	0
Boca	0	0	0	0
Olho	0	0	0	0
Nariz	0	0	0	0
Queixo	15	10	3	28
Testa	2	3	1	6
Pescoço	6	2	3	11
Ombro	9	9	1	19
Braço	1	1	0	2
Cotovelo	19	19	3	41
Mão	0	0	0	0
Joelho	9	3	1	13
Perna	0	0	0	0
Barriga	0	0	0	0
Calcanhar	9	20	7	36
Umbigo	7	4	0	11

As crianças desse grupo não apresentaram dificuldade para nomear a orelha, boca, olho, nariz, braço, mão, perna e barriga, tanto na API como na APF. No entanto, com a aplicação de atividades psicomotoras, conseguiu-se elevar consideravelmente o número de crianças que se capacitaram a nomear corretamente diversas partes do corpo como queixo, testa, pescoço, ombro, cotovelo, joelho e o calcanhar (TABELAS 04 e 20). Dessa forma,

presume-se que as aulas com atividades psicomotoras influenciaram bastante no desenvolvimento da corporeidade das crianças do gE.

Por outro lado, as crianças apresentaram o mesmo grau de dificuldade para identificar o umbigo, mesmo após a intervenção. Observa-se que, durante o processo, pouco se viu essa parte do corpo das crianças, aliás, essas partes, como a barriga e o ventre, são espacialidades corporais pouco comentadas ou mostradas nas atividades corporais, parecendo ser partes proibidas, provavelmente por estarem ligadas à libido ou à sexualidade. Segundo Merleau-Ponty (1996, p.234-235), a sexualidade assim como o corpo em geral, não deve ser considerada como um conteúdo fortuito de nossa experiência. A existência não tem atributos fortuitos, nenhum conteúdo que não contribui para lhe dar sua forma, ela não admite em si mesma um puro fato porque ela é o movimento pelo qual os fatos são assumidos.

Continuando com a categoria corporeidade, apresentam-se os resultados da segunda tarefa, que trata da habilidade de a criança colocar uma boneta na cabeça (TABELA 21).

TABELA 21 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) colocarem uma boneta na própria cabeça.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
<b>4 anos</b>	29	2	35	0
<b>5 anos</b>	51	0	53	0
<b>6 anos</b>	24	0	29	0
<b>TOTAIS</b>	<b>104</b>	<b>2</b>	<b>117</b>	<b>0</b>

Todas as crianças do gE executaram corretamente essa tarefa na APF, diferentemente da API (TABELA 05) quando seis crianças do gE se recusaram a participar da tarefa. Quanto ao gC, praticamente todas as crianças executaram a tarefa corretamente, resultado semelhante ao obtido na API (TABELA 05), o que se leva a considerar essa tarefa de fácil exequibilidade.

A última tarefa da categoria corporeidade foi a habilidade de a criança amarrar cadarços de um tênis. Os resultados estão apresentados na tabela 22.

TABELA 22 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) amarrarem cadarços de um tênis.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	4	27	4	31
5 anos	23	28	24	29
6 anos	13	11	16	13
<b>TOTAIS</b>	<b>40</b>	<b>66</b>	<b>44</b>	<b>73</b>

Pode-se observar que 40 crianças, no gC, e 44, no gE, demonstraram habilidade para amarrar os cadarços dos tênis. Percebe-se uma semelhança entre os grupos nessa tarefa nos dois momentos, tanto na API quanto na APF (TABELAS 06 e 22).

Esses resultados semelhantes possivelmente devem-se às ações do cotidiano das crianças apoiadas nas relações que elas estabelecem com o contexto sócio-histórico-cultural, como afirmam Marques e Pontes (2001, p.14). Pode ser que atividades desenvolvidas apenas na sala de aula tenham contribuído para esse resultado satisfatório para ambos os grupos, visto que nenhum movimento específico que visasse à melhora na coordenação motora fina foi incluído nas atividades psicomotoras da intervenção. Dessa forma, ambos os grupos da pesquisa tiveram oportunidades iguais para se habilitarem na tarefa de amarrar cadarços de tênis (APÊNDICES D a T), justificando-se, assim, a semelhança dos resultados mostrados nas tabelas 06 e 22.

#### 4.5.3 AVALIAÇÃO FINAL DA LATERALIDADE

A lateralidade é a segunda categoria do teste psicomotor, a qual é iniciada com a tarefa em que as crianças foram solicitadas a fazer um arremesso de um peso em um determinado

alvo. Merece esclarecer que nessa tarefa se observou em qual lado dos membros superiores a criança possuía somente força ou força e precisão (TABELA 23).

TABELA 23 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE), arremessarem um peso ao cesto com uma das mãos.

IDADE	gC				gE			
	DIREITA		ESQUERDA		DIREITA		ESQUERDA	
	F	FP	F	FP	F	FP	F	FP
<b>4 anos</b>	13	18	00	00	10	22	02	01
<b>5 anos</b>	22	26	00	03	18	34	00	01
<b>6 anos</b>	5	15	02	02	04	23	00	02
<b>TOTAIS</b>	<b>40</b>	<b>59</b>	<b>02</b>	<b>05</b>	<b>32</b>	<b>79</b>	<b>02</b>	<b>05</b>
<b>%</b>	<b>17,9</b>	<b>26,4</b>	<b>0,9</b>	<b>2,2</b>	<b>14,3</b>	<b>35,4</b>	<b>0,9</b>	<b>1,8</b>

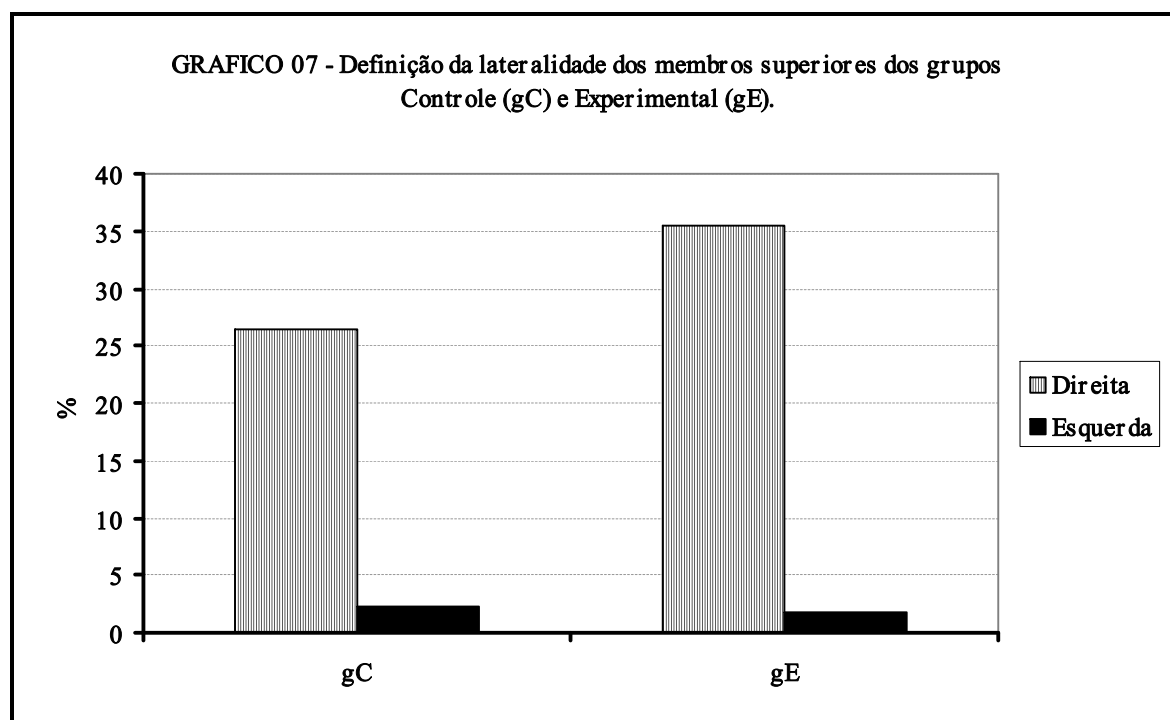
F=Força; FP=Força e Precisão.

Observando os resultados acima, pode-se concluir que as crianças do gC apresentaram resultados semelhantes aos obtidos na API (TABELA 07), ou seja, as crianças com 4 e 5 anos estão em processo de desenvolvimento de sua lateralização, enquanto as com 6 anos já possuem certa definição lateral, demonstrando a preferência da sua dominância lateral, predominantemente, para o lado direito. Esse resultado está dentro do esperado, pois, conforme Le Boulch (1982, p.92-93), a estabilização da lateralidade se faz entre os 6 e 8 anos de idade.

As atividades psicomotoras desenvolvidas na intervenção foram direcionadas para trabalhar os dois lados da criança, sem incentivar o seu lado preferencial, sendo as atividades foram executadas de forma natural para que a própria criança se definisse para qual dos dois lados (direito-esquerdo) era a sua dominância lateral.

Em se tratando do gE, ocorreram alterações importantes, pois um número maior de crianças com quatro, cinco e seis anos conseguiram, na APF, mostrar uma definição de sua

dominância lateral, no caso específico demonstraram definição lateral para o lado direito nos membros superiores, como se vê nas tabelas 07 e 23 e no gráfico 07.



Esse é um processo lento no desenvolvimento da criança, pois, de acordo com alguns estudiosos já citados neste trabalho, como Rosa Neto (2002) e De Meur e Staes (1991), ele acontece através de dados neurológicos, podendo ser influenciado pela escola e por outros contatos sociais. Portanto, acredita-se que as atividades psicomotoras utilizadas na intervenção deste estudo (APÊNDICES E e Q) aceleraram o processo da definição da dominância lateral das crianças. Nesse aspecto, Vygotsky (1994, p.115) explica: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Nos estudos feitos em Fonseca (1983, p.128), a lateralização predominante é verificada pela preferência do membro superior, que constitui o membro de maior especialização e dissociação motora do ser humano, visto que, no mundo exterior, a sua maior



utilização no contato e manipulação é acionada com mais freqüência. O gE vem corroborar essa teoria.

A segunda tarefa da terceira categoria desta pesquisa explora a habilidade de a criança chutar uma bola em um determinado alvo (TABELA 24).

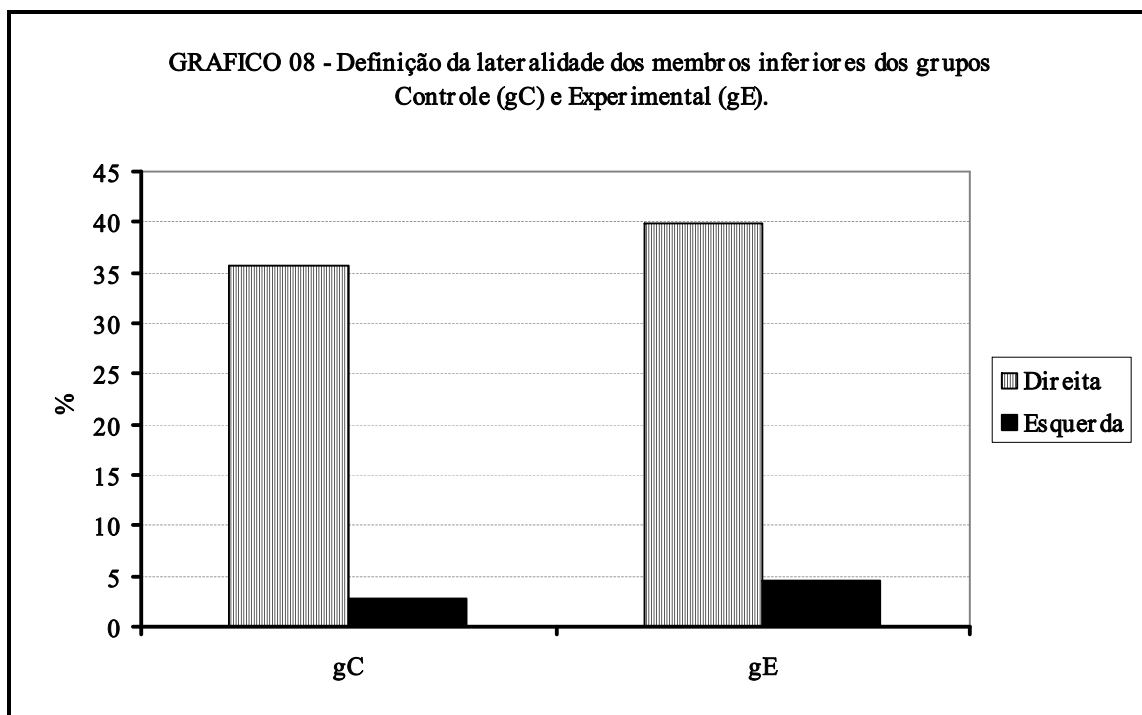
TABELA 24 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) chutarem uma bola ao gol.

IDADE	gC				gE			
	DIREITA		ESQUERDA		DIREITA		ESQUERDA	
	F	FP	F	FP	F	FP	F	FP
4 anos	09	19	00	03	07	23	02	03
5 anos	06	42	00	03	04	45	01	03
6 anos	04	19	01	00	03	21	01	04
<b>TOTAIS</b>	<b>19</b>	<b>80</b>	<b>01</b>	<b>06</b>	<b>14</b>	<b>89</b>	<b>04</b>	<b>10</b>
<b>%</b>	<b>8,5</b>	<b>35,8</b>	<b>0,4</b>	<b>2,7</b>	<b>6,3</b>	<b>39,9</b>	<b>1,8</b>	<b>4,5</b>

F=Força; FP=Força e Precisão.

Ao se comparar o comportamento do gC na APF deste estudo com a API (TABELA 08), observou-se que houve pouca modificação na definição de sua lateralização. As crianças que, na API, demonstraram possuir apenas força em um dos lados continuaram praticamente com a mesma habilidade, como também não houve muita alteração na habilidade das crianças que chutaram ao gol em relação a força e precisão, para qualquer um dos lados: direito ou esquerdo (TABELAS 08 e 24 e GRÁFICOS 03 e 08).

Quanto às crianças do gE, a tabela 24 mostra resultados que, comparados aos da tabela 08, demonstram que esse grupo adquiriu mais habilidade para chutar ao gol com força e precisão do lado direito, depois da intervenção, pois, no primeiro momento (API), apenas 21,5% das crianças mostraram essa habilidade, enquanto que, na APF, elevou-se para 39,9%. Em relação ao lado esquerdo observa-se semelhança nos resultados quando comparados aos da API (TABELAS 08 e 24 e GRÁFICO 03 e 08).



Reportando-se ainda a API (TABELA 08), 53 foi o total de crianças do gE que demonstraram apenas força do lado direito; já na APF (TABELA 24) esse total se reduziu para 14, o que significa dizer que 39 crianças que só possuíam força para chutar a bola ao gol demonstraram, na APF, adquiriram também precisão no chute. Nessa fase da pesquisa, 89 crianças demonstraram definição de sua dominância lateral direita, enquanto na API eram apenas 48 crianças. Essa diferença demonstra que houve uma aceleração no desenvolvimento das crianças obtida pelas práticas e vivências corporais das atividades psicomotoras, o que se percebe principalmente no APÊNDICE G. Elas conseguiram mostrar a sua preferência e definir sua dominância lateral.

Nos trabalhos de Trankell, apud Le Boulch (1990), pesquisados mais de mil escolares e seus pais, em Estocolmo, concluiu-se que as dominâncias estão ligadas ao potencial genético, logo são inatas.

A tabela 25 apresenta os resultados da última tarefa da avaliação da lateralidade, quando as crianças foram estimuladas a olharem por um dos olhos, através de luneta (chamada também de caleidoscópio), um objeto distante e fixo em uma parede.

**TABELA 25 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) Observarem, por um dos olhos, um objeto, através de luneta.**

IDADE	gC			gE		
	OLHO DIREITO	OLHO ESQUERDO	INDEFINIDO	OLHO DIREITO	OLHO ESQUERDO	INDEFINIDO
4 anos	18	07	06	16	14	05
5 anos	34	16	01	36	17	00
6 anos	15	09	00	21	08	00
<b>TOTAIS</b>	<b>67</b>	<b>32</b>	<b>07</b>	<b>73</b>	<b>39</b>	<b>05</b>
<b>%</b>	<b>30,0</b>	<b>14,3</b>	<b>3,1</b>	<b>32,7</b>	<b>17,5</b>	<b>2,2</b>

Ao se comparar os resultados da API (TABELA 09) com os resultados da APF (TABELA 25) dos gC e gE, verificou-se que as crianças apresentaram desempenhos semelhantes, pois não houve uma intervenção específica para acelerar o processo de definição lateral do olho diretor. Observou-se que as crianças dos gC e gE apresentaram uma definição lateral esquerda do olho diretor em percentuais bastante elevados (gC= 14,3% e gE = 17,5%) quando comparados com aqueles da definição dos membros superiores (gC = 2,2 e gE = 1,8%) e inferiores (gC = 2,7 e gE = 4,5%). Portanto é muito pequeno o número de crianças que possui definição lateral esquerda nos membros superiores e inferiores (TABELAS 23 e 24). Por outro lado, o mesmo não ocorre com a definição lateral do olho diretor, em que um número grande de crianças (31,8%) apresentou dominância lateral ocular esquerda, o que revela uma grande incidência de lateralização cruzada (TABELA 25).

A lateralização cruzada é caracterizada pela dominância lateral direita nos membros superiores e inferiores e pela dominância lateral ocular do lado contrário. Quando essa

dominância está no mesmo lado, tem a denominação de lateralização homogênea, conforme Fonseca (1983, p.280-281).

A criança consegue prevalecer a definição da sua dominância lateral no olho diretor entre os 5 e 6 anos, pois, como afirma Spionnek, apud Fonseca (1983, p.129), “[...] as etapas da lateralidade foram divididas em fases, e a criança na terceira fase (entre os cinco e seis anos) aprende a diferenciar as duas mãos e os dois pés e, só mais tarde, os olhos”.

#### 4.5.4 AVALIAÇÃO FINAL DA ESPACIALIDADE

Entende-se que, nessa categoria, as crianças devem mostrar sua habilidade para se relacionar também com certos objetos em determinados espaços. Iniciou-se a categoria com a tarefa que mostra a habilidade de a criança empilhar objetos um sobre o outro (TABELA 26).

TABELA 26 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE), empilharem cinco cubos.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NAO
4 anos	29	2	35	0
5 anos	50	1	53	0
6 anos	24	0	29	0
TOTAIS	103	3	107	0

Pode-se observar que praticamente todas as crianças do gC e todas do gE conseguiram realizar a tarefa plenamente. Essa tarefa visou à noção de espacialidade da criança de maneira muito simples.

A segunda tarefa da categoria espacialidade está demonstrada em dois momentos, apresentados nas tabelas 27 e 28. A tabela 27 mostra os resultados do primeiro momento da segunda tarefa da espacialidade, que aqui é representada pela habilidade de a criança rodar um bambolê em certa parte do seu corpo. Observou-se um interesse especial das crianças por esse

material utilizado. Por ser um brinquedo atrativo, as crianças demonstravam o desejo de permanecer executando o movimento, principalmente se obtinham sucesso em conseguir rodá-lo por algum tempo no seu corpo. Essa tarefa apresenta mais dificuldade do que a primeira, pois requer da criança maior noção espacial, agora não só do objeto, como também do seu próprio corpo em consonância com o ritmo, tempo e espaço.

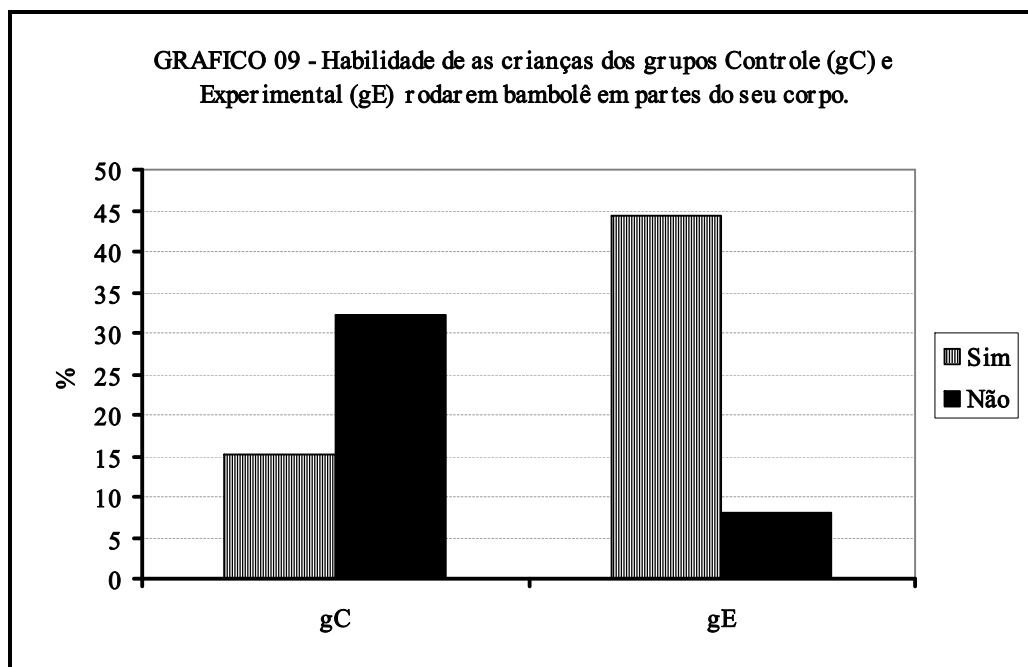
TABELA 27 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) rodarem bambolê em certa parte do seu corpo.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	00	31	26	09
5 anos	23	28	46	07
6 anos	11	13	27	02
<b>TOTAIS</b>	<b>34</b>	<b>72</b>	<b>99</b>	<b>18</b>
<b>%</b>	<b>15,2</b>	<b>32,3</b>	<b>44,4</b>	<b>8,1</b>

As práticas da intervenção são corroboradas pela afirmação conclusiva de uma pesquisadora que realizou um trabalho com crianças pré-escolares de uma escola pública municipal de São Paulo onde o brincar é tão importante como toda atividade séria na escola:

[...] é fundamental ampliar as experiências das crianças se queremos proporcionar-lhes base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto mais as crianças virem, ouvirem, sentirem e experimentarem, quanto mais aprenderem e assimilarem, quanto mais elementos reais tiverem em sua experiência, tanto mais produtiva e criativa será a atividade de sua imaginação (WAJSKOP, 1995 p.101-102).

Nos resultados observados na API (TABELA 11), as crianças dos dois grupos apresentaram resultados semelhantes, ou seja, a maioria das crianças não conseguiu realizar tal movimento, porém, na APF (TABELA 27), as crianças do gE demonstraram uma importante evolução, pois a maioria (44,4% do total dos 52,5%) conseguiu realizar o movimento adequadamente, enquanto que, no gC, praticamente não se alterou o desempenho, pois apenas 15,2% conseguiram realizar corretamente a tarefa (GRÁFICO 09).



No segundo momento da tarefa (TABELA 28), se localizou em qual parte do corpo a criança possuía habilidade para rodar um bambolê.

TABELA 28 – Partes do corpo em que as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) possuem habilidade de rodar bambolê.

IDADE	gC			gE		
	cintura	braço	pescoço	cintura	braço	pescoço
4 anos	00	00	00	04	22	00
5 anos	10	12	01	14	32	00
6 anos	05	6	00	07	19	01
<b>TOTAIS</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>01</b>	<b>25</b>	<b>73</b>	<b>01</b>
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>8,1</b>	<b>0,4</b>	<b>11,2</b>	<b>32,7</b>	<b>0,4</b>

As crianças do gE apresentaram melhor performance na habilidade de rodar bambolê, quando comparadas com as crianças do gC (TABELAS 27 e 28). Observou-se ainda que as crianças desse grupo preferiram rodar o bambolê no braço ou na cintura.

Analisando os planos de aulas referentes aos APÊNDICES E, F, J, L, P e Q, verificou-se que as crianças do gE conviveram intensamente com o bambolê. Tais experiências

vivenciadas nas atividades psicomotoras, certamente, favoreceram os resultados apresentados na tabela 28.

Finaliza-se a categoria espacialidade com a tarefa que demonstra a habilidade de a criança deslocar-se pulando entre espaços delimitados (TABELA 29). Bom é lembrar que várias amarelinhas se encontram pintadas no piso das laterais da escola, disponíveis para a brincadeira, mas parecia faltar alguém para mediar e incentivar tais movimentos.

Durante o processo da pesquisa percebeu-se que, a partir da API, as crianças de ambos os grupos demonstraram interesse em pular amarelinhas, aquelas ‘desenhadas’ nos espaços da escola, o que antes não se via. As contribuições walonianas contemplam a aquisição de conhecimento e desenvolvimento harmônico da personalidade, a criatividade e a conquista de identidade (autonomia).

Essa é uma operação que exige acionar muitos movimentos, pois não se trata apenas da habilidade de pular ora com um pé, ora com dois pés, mas também, entre outras exigências, o refinamento de sua coordenação motora grossa, o equilíbrio estático e dinâmico, a percepção espaço-temporal, o ritmo e certo controle emocional. Tudo isso faz parte dos movimentos básicos fundamentais, que são as condutas neuromotoras que evidenciam o desenvolvimento da criança (TOLKMITT, 1996, p.21).

TABELA 29 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) de pularem nos sete quadrantes demarcados no chão (amarelinha).

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	05	26	19	16
5 anos	25	26	45	08
6 anos	18	06	26	03
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>58</b>	<b>90</b>	<b>27</b>
<b>%</b>	<b>21,5</b>	<b>26,0</b>	<b>40,4</b>	<b>12,1</b>

Comparando-se os resultados da API (TABELA 13) com APF (TABELA 29), observa-se que, na APF, das 117 crianças do gE, 90 crianças (40,4%) demonstraram habilidade para pular amarelinha, enquanto que, no gC, das 106 crianças, apenas 48 (21,5%) mostraram a habilidade de pular os sete quadrantes demarcados no chão. As crianças do gE vivenciaram o ato de pular ora com um pé ora com dois, em situações de movimentos estáticos e dinâmicos, em momentos variados da intervenção (APÊNDICES F, G e R).

#### 4.5.5 AVALIAÇÃO FINAL DA TEMPORALIDADE

Essa é a última categoria da bateria de testes. Procurou-se, nas três tarefas dessa categoria, observar como a criança percebe o seu próprio ritmo dentro das suas possibilidades do subir, descer, andar e correr, pois, de acordo com cada tarefa, as crianças poderiam executar a ação devagar ou rapidamente, observando principalmente a ordem do movimento, ou seja, o que deveria ser feito antes, durante e depois nas habilidades de cada tarefa.

A tabela 30 mostra os resultados da primeira tarefa da categoria temporalidade, que explora a habilidade das crianças se deslocarem em degraus.

TABELA 30 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) subirem e descerem dois degraus sem a ajuda das mãos.

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	23	08	28	07
5 anos	46	05	52	01
6 anos	23	01	29	00
<b>TOTAIS</b>	<b>102</b>	<b>14</b>	<b>109</b>	<b>08</b>
<b>%</b>	<b>45,7</b>	<b>6,3</b>	<b>48,9</b>	<b>3,6</b>

Percebeu-se que praticamente todas as crianças de ambos os grupos foram capazes de realizar a tarefa resultado semelhante ao obtido na API (TABELAS 14).



A tabela 31 apresentada abaixo mostra os resultados obtidos na tarefa em que as crianças testam sua temporalidade andando devagar sobre uma linha reta.

**TABELA 31 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) e andarem equilibradamente sobre linha reta.**

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	25	06	34	01
5 anos	49	02	53	00
6 anos	24	00	29	00
<b>TOTAIS</b>	<b>98</b>	<b>08</b>	<b>116</b>	<b>01</b>
<b>%</b>	<b>43,9</b>	<b>3,6</b>	<b>52,1</b>	<b>0,4</b>

Observa-se que, após a intervenção, as crianças com 4 anos do gE apresentaram uma importante evolução no seu desempenho. Apesar da existência dessa diferença entre os grupos, admite-se que as crianças de ambos os grupos possuem a habilidade proposta nessa tarefa.

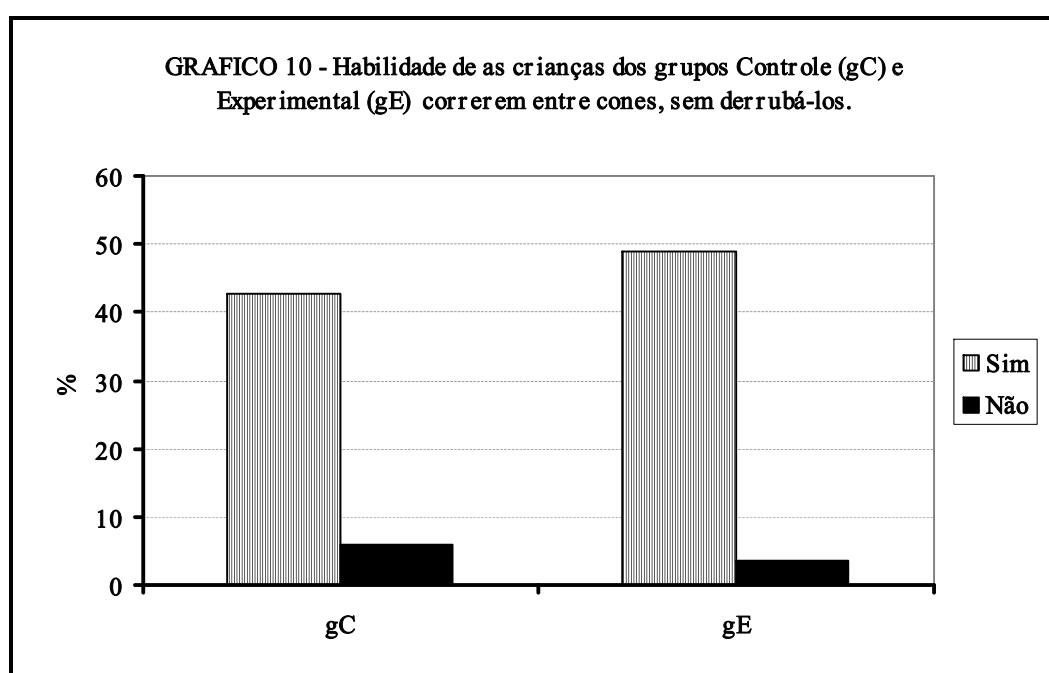
Testes de estruturas temporais realizados por Rosa Neto (2002) com crianças tiveram resultados semelhantes aos deste estudo. A diferença entre os testes é que o autor utilizou estruturas rítmicas, enquanto neste foram utilizadas estruturas motoras.

A tabela 32 apresenta os resultados da última tarefa, a qual consistiu nas crianças se deslocarem rapidamente entre obstáculos.

**TABELA 32 – Habilidade de as crianças dos grupos Controle (gC) e Experimental (gE) correrem entre cinco cones sem derrubá-los.**

IDADE	gC		gE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4 anos	23	8	28	7
5 anos	48	3	52	1
6 anos	23	1	29	0
<b>TOTAIS</b>	<b>95</b>	<b>13</b>	<b>109</b>	<b>08</b>
<b>%</b>	<b>42,6</b>	<b>5,8</b>	<b>48,9</b>	<b>3,6</b>

A semelhança dos resultados obtidos nos dois grupos nessa tarefa também é notória. Observando-se os resultados na API (TABELA 17), os dois grupos apresentaram resultados semelhantes, ou seja, a maioria das crianças conseguiu realizar tal movimento. Após a intervenção, percebeu-se claramente uma melhora no desempenho das crianças do gE (TABELA 32), porém observou-se também uma evolução no gC. Isso demonstra que as experiências do seu cotidiano, como andar, correr, subir e descer podem também ter favorecido a realização dessa tarefa (GRÁFICO 10).



Fica claro, nesse resultado que a temporalidade não é fácil de observar em tarefas psicomotoras. Partindo do princípio de que a temporalidade é subjetiva, os resultados poderiam se apresentar diferentes se aplicados através de tarefas puramente cognitivas que fossem capazes de medir a abstração das crianças. Mira Stambak apud Masson (1985, p.133-134) testou crianças normais de 6 a 9 anos através de três provas envolvendo estruturas rítmicas sobre o problema de apreensão do ritmo e de suas relações com as funções simbólicas. Nas três provas por ela sugeridas, as crianças de 6 a 9 anos mostraram nítida evolução, enquanto que em crianças antes de 6 anos o fracasso foi quase total.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos resultados encontrados, são pertinentes as seguintes considerações:

- a) Foram revelados pela Avaliação Psicomotora Inicial (API) resultados semelhantes de desempenho psicomotor entre os grupos (Controle – gC e Experimental – gE) apresentados nas TABELAS 02 a 16 e GRÁFICOS 01 e 05.
- b) Fazendo a análise da relação entre os grupos na API e APF, observa-se que a intervenção proporcionou às crianças do gE melhor desenvolvimento de sua corporeidade relacionada à nomeação das dezesseis partes do seu corpo, conforme tabelas 18, 19 e 20 e gráficos 01 e 06, nos quais se pode observar que o número de crianças aumentou em cinco vezes (TABELAS 02 e 18). Esta é uma análise quantitativa, mas, partindo para uma análise qualitativa, percebeu-se um melhor desempenho das crianças quanto à sua participação e agilidade nas atividades de sala de aula, melhorando sua atenção, concentração e interação com seus pares e professora.
- c) No que se refere à habilidade das crianças colocarem um boné na cabeça e amarrarem cadarços dos tênis, os grupos apresentaram resultados semelhantes (TABELAS 05, 06, 21 e 22). Propositadamente, as atividades aplicadas na intervenção não foram direcionadas para o desenvolvimento dessas habilidades (APÊNDICES A a T).
- d) Na categoria lateralidade dos membros superiores (TABELAS 07 e 23 e GRÁFICOS 02 e 07) e inferiores (TABELAS 08 e 25 e GRÁFICOS 03 e 08), pode-se observar que o gE acelerou o processo de desenvolvimento de sua lateralidade. Confirmam-se ainda achados da literatura em que, nesse estudo, as crianças apresentaram definição ou

tendência da dominância lateral direita dos membros superiores (94%) e inferiores (90,5%) TABELAS 23 e 24.

- e) Tratando-se da lateralidade dos olhos, os resultados dos dois grupos mostram semelhança, observando-se uma clara definição da dominância do olho direito dos dois grupos, seja do lado direito ou do lado esquerdo, diferentemente do ocorrido com os membros superiores e inferiores, que apresentaram uma nítida dominância direita, caracterizando-se, dessa forma, a lateralização homogênea e cruzada (TABELAS 09 e 25).
- f) Na categoria espacialidade, analisada através da habilidade de a criança rodar um bambolê, o gE apresentou um desenvolvimento bastante importante, quando comparado ao gC (TABELAS 11, 12, 27 e 28 e GRÁFICOS 04 e 09).
- g) Na tarefa ‘pular amarelinhas’, as crianças do gE obtiveram uma evolução significativa, pois, enquanto no gC apenas 21,5% das crianças realizaram a tarefa com sucesso, no gE esse percentual atingiu 40,4% (TABELAS 13 e 29).
- h) Na categoria temporalidade, os dois grupos mostram semelhanças na habilidade de subir e descer degraus, no equilíbrio ao andar em linha reta, assim como na habilidade de correr entre cones (TABELAS 14, 15, 16, 17, 30, 31 e 32 e GRÁFICOS 05 e 10).
- i) A disciplina Recreação, apesar de ser reconhecida pelas professoras como a mais importante para o desenvolvimento da psicomotricidade da criança, não conta com um planejamento específico e nem com condições materiais e, principalmente, com qualificação adequada das professoras.

Conforme observado, a aplicação dos planos de aulas propostos nesta pesquisa alcançou os objetivos esperados no processo de desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afetivo e sociocultural das crianças. Recomenda-se, portanto, este estudo, que foi operacionalizado em apenas dois meses, como proposição de um trabalho a ser desenvolvido

na escola durante todo o ano letivo, em todas as séries da educação infantil, que inclui a creche e a pré-escola.

Espera-se ainda que este trabalho venha a contribuir para a compreensão das relações entre os aspectos físico, fisiológico e psíquico do desenvolvimento da criança, o que se torna necessário para resolver questões mais complexas das relações entre a psicologia e a fisiologia, entre a psicologia e a educação, envolvendo profissionais não só de Educação Física, mas também de pedagogos, psicólogos e outros profissionais que possam contribuir com mais conhecimentos sobre as crianças da pré-escola e/ou da educação infantil.

Este trabalho abre espaço para a continuidade de idéias a respeito da psicomotricidade e da problemática que envolve a educação no período da infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Manual de técnicas de dinâmicas de grupo de sensibilização de ludopedagogia**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

ARIÉS, P. **História da criança e da família**. Trad. Dora Flaksmam. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARNAIZ SÁNCHEZ P. et al. **A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa**. Trad. Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BAGATINI, V. **Educação Física para o excepcional**. 5. ed. Porto Alegre: SAGRA, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação Física para deficientes**. Porto Alegre: SAGRA, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicomotricidade para Deficientes**. Porto Alegre: SAGRA, 1992.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BERGE, Y. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Maria Eugênia de Freitas Costa. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a Pré-escola**. Trad. Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri. São Paulo: Manole, 2005.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA SP, 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996). **Diário Oficial da União**. Brasília: 23.dez.1996.

CABRAL, S. V. Passado, presente e futuro: uma história brasileira da psicomotricidade, p. 286-288. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, 9., Olinda. **Anais ...** Olinda: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2004.

CARPIGIANI, B. **Psicologia**: das raízes aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Pioneira, 1998.

CARVALHO, L. M. M. **Importância da brincadeira no desenvolvimento infantil segundo professores de pré-escolas** (Teresina-PI). São Paulo: PUC, 1999. Dissertação de Mestrado.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil, com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. (Orgs.) Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEFONTAINE, J. **A psicomotricidade em quadrinhos**. Trad. Israel Lemos. São Paulo: Manole, 1980.

DE MEUR, A. de; STAES, L. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. Educação Física na educação infantil do município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores. In: **Revista Paulista de Educação Física**. V.15(1): 63-82, jan./jun. São Paulo: USP, 2001.

FIGUEIRÊDO, M. B. W. Educação Infantil na Sociedade Brasileira: aspectos históricos, In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Évora. **Livro de Resumos ...** Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2004.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fortes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004 a.

\_\_\_\_\_. **Psicomotricidade**: abordagens multidisciplinares, p.19-21. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, 9., Olinda. **Anais...** Olinda, PE: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2004 b.

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

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, G. G. de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade reeducação. Campinas: Papyrus, 1994.

GUILMAIN, E. ; GUILMAIN, G. **Evolution Psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años**. Barcelona, Espanha: Médica y Técnica, 1981.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. **Consciência moral e Agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HALL, S. J. **Biomecânica básica**. Trad. Adilson Dias Salles. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

HOLLE, B. **Desenvolvimento Motor da criança normal e retardada**. Trad. Sérgio A. Teixeira. São Paulo: Manole, 1979.

JARDIM, C. S. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo: Annablume, 2003.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. Trad. Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brincadeira e educação física na pré-escola. In: **Motrivivência**, Ano 8, n. 9, dez: 66-77. Florianópolis: UFSC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRUG, H. N.; CANFIELD, M. de S. A reflexão na prática pedagógica do professor de educação física. In: **Revista Kinesis**. n. 20: 9-32. Santa Maria: CEFD/UFSC, 1998.

LAPIERRE, A. Psicomotricidade: o corpo na escola “o dualismo”, p.17-23. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, 9., Olinda. **Anais ...** Olinda, PE: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2004.

\_\_\_\_\_. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: UFPR, 2002.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Trad. Carlos Eduardo Reis e Bernardina Machado Albuquerque. 3. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. A psicocinética na idade pré-escolar**. Trad. Ana Guardiola Brizolara. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil, p.59-83. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIMA, F. M. M. de. **Manual de Direito Constitucional**. São Paulo: LTR, 2005.

LIUBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento psíquico da criança**. Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Editorial Notícias, 1979.



LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia**. Volume I. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1979.

MARQUES, F.; PONTES, J. A. **Ensino de psicomotricidade e educação física**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

MARTINEZ, A. M. Desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas: a procura de uma coerência necessária. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília. **Anais...** Brasília: UNESCO, 2003.

MASSON, S. **Generalidades sobre a reeducação psicomotora e o exame psicomotor**. São Paulo: Manole, 1985.

MENDES, N.; FONSECA, V. **Escola, escola, quem és tu?** Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. 4. ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1979.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1996.

MINAYO, M. C. De S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: 1994.

MORITA, N. de F. S. Os primeiros desenhos: a construção gráfico-plástica. In: **Revista Criança**, nº 38: p.20-26. Revista do Professor de Educação Infantil. Brasília: EC/DPE/SEB, 2005

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

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física do corpo objeto ao corpo sujeito**. 2. ed. Natal: UFRN, 2005.

OLIVEIRA, G. de C. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança**. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e C. M. Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

\_\_\_\_\_. **A construção do real na criança**. Trad. Ramon Américo Vasques. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Dora. **Brinquedos Cantados**. Vols. I e II. Rio de Janeiro: Apostilas do SESI, 1974.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSADAS, S. C. **Educação Física e Prática Pedagógica: portadores de deficiência mental**. Vitória: CEFD-UFES, 1994.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Volume VI. Trad. Jaime Carvalho Coelho. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1977.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEABRA-DINIS, J. Introdução In: WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Trad. e Pref. J. Seabra-Dinis. Lisboa: Portugália, 1979.

SOUSA, D. C. O corpo e o movimento psicomotor. In: MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. (Org.). **Corporeidade: ensaios que envolvem o corpo**. Fortaleza: UFC, 2004.

TANI, G. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

THIESSEN, M. L.; BEAL, A. R. **Pré-escola Tempo de Educar**. Brasília: Ática, 1987.

TOLKMITT, V. M. **Educação física: uma produção cultural**. Do processo de humanização à robotização (Pré a 4ª Série do 1º Grau). Curitiba: Módulo, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

TUBINO, G. **As qualidades físicas na educação física e desportos**. Rio de Janeiro: Fórum, 1973.

VIEIRA, L. Psicomotricidade Relacional na escola: ação de cidadania e transformação social, p.28-32. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, 9., Olinda. **Anais ...** Olinda: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Afêche. 5. ed. São Paulo: Martins Fortes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Trad. Pref. J. Seabra-Dinis. Lisboa: Portugália, 1979.

\_\_\_\_\_. **As origens do carácter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança.** Trad. Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário Caracterização da Escola

Data da visita: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Escola: \_\_\_\_\_ Zona: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ fone: \_\_\_\_\_

Data da inauguração \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ . Última reforma \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ .

Nome da (o) Diretora (or): \_\_\_\_\_

Vice-diretor (a): \_\_\_\_\_

Data da eleição: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ . Periodicidade: \_\_\_anos ( ) Não tem eleição

Possui projeto pedagógico? \_\_\_\_\_ Última elaboração: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ .

Total de alunos em 2003: \_\_\_\_\_, 2004: \_\_\_\_\_ e 2005: \_\_\_\_\_.

Quantidade de alunos em 2005	Manhã	Tarde
Jardim I		
Jardim II		
Alfabetização		

Qual a faixa etária dos alunos? \_\_\_\_\_

Quantidade de professores no turno da manhã: \_\_\_\_\_ no turno tarde: \_\_\_\_\_

Total de professores lotados na escola com 20h: \_\_\_\_\_ e com 40h: \_\_\_\_\_.

Descrição total da SITUAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA (máximo três laudas):

---



---



---

Outras observações: \_\_\_\_\_

---

## APÊNDICE B – Questionário das Professoras

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO - CCE

Prezada Professora,

Para subsídio de minha dissertação de mestrado em Educação (UFPI), esta pesquisa ora solicitada tem como objetivo investigar a importância da psicomotricidade nos pré-escolares desta escola. Venho pedir sua colaboração ao responder este questionário com toda sinceridade, fidelidade e precisão possíveis. Informo-lhe que os dados a serem coletados são absolutamente confidenciais, pelo que lhe sou extremamente grata.

Beike Waquim

#### I- IDENTIFICAÇÃO

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

Disciplina(s) que ministra \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Tempo de docência: \_\_\_\_\_

#### II- FORMAÇÃO

Ensino Médio: qual: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Previsão para conclusão (ano): \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Participa de algum Programa de Formação Continuada?

( ) Não ( ) Sim Qual (is) \_\_\_\_\_

Qual a contribuição dessas atividades de formação para a sua prática?

#### III- INFORMAÇÕES

1. Dentre as disciplinas abaixo relacionadas, numere-as de acordo com o grau de importância para o aluno da pré-escola. Justifique a ordem de prioridade, sem repetir.

- a. ( ) Ciências
- b. ( ) Estudos Sociais
- c. ( ) Matemática
- d. ( ) Português
- e. ( ) Recreação

Justificativa: \_\_\_\_\_

2. Como professora da pré-escola, você acha que o ensino da Recreação é relevante para a criança nesse nível escolar?

( ) Sim ( ) Não Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---



---



---

3. Como ocorre o planejamento das atividades pedagógicas, especialmente da disciplina Recreação?

---



---

4. Quantas aulas semanais de Recreação são ministradas?

cinco  quatro  três  duas  uma  nenhuma

5. Você encontra alguma dificuldade para ministrar aulas de Recreação?

Sim  Não

a)  Insuficiência de informação sobre o assunto.

b)  A falta de recursos necessários para a realização das atividades recreativas.

c)  Condições físicas e ambientais desfavoráveis

d)  Falta de interesse dos alunos

e)  Os alunos não valorizam essa disciplina

f)  Atrapalha os outros conteúdos da sala de aula.

g)  Outras dificuldades: \_\_\_\_\_

6. Que estratégia utiliza para tentar superar essas dificuldades?

---



---

7. Você acredita que a forma como ministra suas aulas está contribuindo para o desenvolvimento psicomotor da criança pré-escolar?  Sim  Não  Em parte  
Explique:

---



---

8. O que você considera obstáculo para melhor desenvolver um trabalho mais eficiente na disciplina Recreação?

---



---

9. Aponte como solução desses obstáculos uma destas opções:

Aquisição de material didático apropriado para Recreação

Aquisição de um profissional de Educação Física para Recreação

Aquisição de espaço físico adequado para Recreação

10. No seu entendimento, a falta de atividades psicomotoras na fase pré-escolar pode reduzir as possibilidades de desenvolvimento da criança?  Sim  Não  Em parte  
Explique:

---



---

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## APÊNDICE C – Ficha de Avaliação do Teste Psicomotor

ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO – ZONA NORTE

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

1.0 Idade: 4 anos 5 anos 6 anos [ ]

2.0 Série: 1. Jardim I 2. Jardim II 3. Alfabetização [ ]

3.0 Grupo: 1. Controle 2. Experimental [ ]

### 4.0 CORPOREIDADE

4.1 Nomeia partes do seu corpo? 1. sim 2. não [ ]

4.1.1 O que **não** nomeia? 1. orelha 2. boca 3. olho 4. nariz 5. queixo [ ] [ ] [ ] [ ]

6. testa 7. pescoço 8. ombro 9. braço 10. cotovelo 11. mão [ ] [ ] [ ] [ ]

12. joelho 13. perna 14. barriga 15. umbigo 16. calcanhar

4.2 Coloca boneta na cabeça? 1. sim 2. não [ ]

4.3 Amarra cadarço do tênis? 1. sim 2. não [ ]

### 5.0 LATERALIDADE

5.1 Membros superiores 1. direito 2. esquerdo [ ]

5.1.1 Possui definição de: 1. força 2. força e precisão [ ]

5.2 Membros inferiores 1. direito 2. esquerdo [ ]

5.2.1 Possui definição de: 1. força 2. força e precisão [ ]

5.3 Ao nível dos olhos 1. direito 2. esquerdo 3. indefinido [ ]

### 6.0 ESPACIALIDADE

6.1 Empilha cubos? 1. sim 2. não [ ]

6.2 Roda bambolê? 1. sim 2. não [ ]

6.2.1 Em qual parte do corpo? 3. cintura 4. braço 5. pescoço [ ]

6.3 Pula amarelinha? 1. sim 2. não [ ]

### 7.0 TEMPORALIDADE

7.1 Sobe escadas? 1. sim 2. não [ ]

7.1.1 Sem ajuda das mãos? 1. sim 2. não [ ]

7.2 Anda em linha reta? 1. sim 2. não [ ]

7.3 Corre entre cones? 1. sim 2. não [ ]

Professora que realizou o teste: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE D – 1º Plano de Aula

ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos

**OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 08 e 09.03.2005

**TEMA:** Escola X Normas

### OBJETIVOS:

Estimular a comunicação oral, corporal e o ritmo.

Explorar o espaço físico da escola, explicando e mostrando distância entre os objetos.

Contatar parte dos funcionários e identificar a função deles na escola.

Incentivar a tomada de consciência acerca das regras, limites e disciplina da escola.

### ATIVIDADES

**Aquecimento:** Sugerir a criação de Paródia sobre a professora da sala com a melodia do brinquedo cantado “Atirei o pau no gato”.

**Desenvolvimento:** percorrer o espaço físico da escola cantando o brinquedo cantado “Passear no bosque”; fazer a brincadeira “boca de forno”, incentivando as crianças a abordar o porteiro, a merendeira e o secretário da escola para conhecê-los melhor: perguntando seu nome, dando-lhe “bom dia!”, dizendo: “obrigado pela merenda!” e outras palavrinhas “mágicas” do cotidiano.

**Relaxamento:** relembrar com os alunos as profissões e a função dos funcionários da escola, numa conversa em grupo.

**MATERIAIS:** Não haverá necessidade de materiais durante a execução dessa aula.

### BIBLIOGRAFIA:

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. Trad. Ana Maria Iziqie Galuban e Setsuko Ono. **Psicomotricidade: educação e reeducação, níveis maternal e infantil.** São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina: DEF,1999.

**MACHADO, Nilce V.** A educação física e recreação para o pré-escolar: criança de 0 a 6 anos. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

## APÊNDICE E – 2º Plano de Aula

### ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã **HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 10 e 11.03.2005

**TEMA:** Escola X Normas

#### **OBJETIVOS:**

Estimular a comunicação oral, corporal e o ritmo.

Explicar o espaço físico da escola.

Contatar parte dos funcionários e identificar a função deles na escola.

Incentivar a tomada de consciência acerca das regras, limites e disciplina da escola.

#### **ATIVIDADES**

Aquecimento: Marcha soldado através de música.

Desenvolvimento: circuito de atividades motoras.

##### **1º tarefa: Pódio**

Subir e descer os degraus.

##### **2º tarefa: Arcos pequenos**

Pular dentro e fora.

##### **3º tarefa: Arcos grandes**

Passar por dentro dos arcos.

##### **4º tarefa: Transportar sacos**

Transportar sacos com pesos variados de um arco pequeno para outro arco maior.

##### **5º tarefa: Boliche**

Jogar a bola nas garrafas coloridas de boliche, utilizando 2 bolas.

Relaxamento: Contestes: Falar sobre as atividades desenvolvidas no circuito: questões de peso, texturas, formas, cores, tamanhos, dentro, fora, por cima, por baixo, subir, descer e etc.

**MATERIAIS:** pódio, 3 arcos grandes e pequenos, 3 sacos de areia, 3 sacos de pedra e 3 de isopor, 2 bolas e 5 garrafas de boliche.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

BAGATINI, V. **Psicomotricidade para deficientes**. Porto Alegre: SAGRA, 1992.

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola**. Trad.Reinaldo

Guarany. 7 ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. Trad. Ana Maria Iziqie Galuban e Setsuko Ono.

**Psicomotricidade: educação e reeducação, níveis maternal e infantil**. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer**. Apostila Curso Ed. Física da UFPI.

Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar: criança de 0 a 6 anos**. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

## APÊNDICE F – 3º Plano de Aula

### ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos

**OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 14 e 15.03.2005

**TEMA:** Eu físico: partes do corpo.

#### **OBJETIVOS:**

Vivenciar experiências corporais individuais e em grupos.

Executar pequenas tarefas psicomotoras visando ao próprio esquema corporal.

Comentar e cantar sobre as partes do seu corpo.

Reconhecer e expressar diversas posições corporais.

Associar o uso de objetos com as partes do corpo.

#### **ATIVIDADES**

Aquecimento: brinquedos cantados em marcha “Estamos na batalha do aquecimento”

Desenvolvimento: pequeno jogo de estafeta com quatro tarefas psicomotoras:

- a) Passar o corpo inteiro por dentro do arco.
- b) Girar o arco num dos braços.
- c) Saltar sobre um pequeno obstáculo.
- d) Circular ao redor de uma garrafa plástica.

Relaxamento: Contestes: Falar sobre as atividades desenvolvidas na aula e, através de brinquedos cantados, sobre cada parte do corpo. “Boneco de Lata”

**MATERIAIS:** dois arcos pequenos, duas garrafas plásticas, dois bastões e quatro suportes de madeira.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola**. Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação, níveis maternal e infantil**. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer**. Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar: criança de 0 a 6 anos**. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

## APÊNDICE G – 4º Plano de Aula

## ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos    **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 15, 16 e 17.03.2005.

**TEMA:** Eu físico - partes do corpo

**OBJETIVOS:**

Vivenciar experiências corporais individuais e em grupos.

Executar pequenas tarefas psicomotoras visando ao próprio esquema corporal.

Comentar sobre as partes do seu corpo e cantá-las.

Reconhecer e expressar diversas posições corporais.

Associar o uso de objetos com as partes do corpo.

**TIVIDADES**

Aquecimento: brinquedos cantados “As articulações” – música da Xuxa.

Desenvolvimento: Experiências psicomotoras livres e/ou orientadas: andar, correr, pular, chutar, saltar, agachar, andar de quatro apoios, saltitar, rolar, transportar e girar.

Relaxamento: explicar as funções das articulações e repetir a música do início da aula, para observar a memorização dos alunos.

**MATERIAIS:** Não houve necessidade de materiais.

**BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de Movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

APÊNDICE H – 5º Plano de Aula  
ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos    **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 17 e 18.03.2005

**TEMA:** Eu físico: “As partes do corpo humano”

**OBJETIVOS:**

Vivenciar experiências corporais individuais e em grupos.

Executar pequenas tarefas psicomotoras visando ao próprio esquema corporal.

Comentar sobre as partes do seu corpo e cantá-las.

Reconhecer e expressar diversas posições corporais.

Associar o uso de objetos com as partes do corpo.

**ATIVIDADES**

Aquecimento: formando uma grande roda, realizar os brinquedos cantados “Trimilique” e “Rock Pop”.

Desenvolvimento: realizar danças, estimulando a expressão corporal de acordo com os brinquedos cantados: “Piaba”, “Eu vi”, “Meu burro”, “Se és feliz”.

Relaxamento: mímicas e expressão corporal através dos brinquedos cantados:

“A Janelinha”, “O sapo” e “A pombinha”.

**MATERIAIS:** Não foi necessário o uso de materiais.

**BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar:** criança de 0 a 6 anos. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

APÊNDICE I – 6º Plano de Aula  
ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos    **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 21 e 22.03.2005

**TEMA:** Páscoa: símbolos.

**OBJETIVOS:**

Ouvir histórias relacionadas ao tema e dramatizar exercitar a própria criatividade.

Expressar movimentos variados e orientados por histórias cantadas.

Jogar e cantar músicas relacionadas ao tema.

Identificar os símbolos da Páscoa.

**ATIVIDADES**

Aquecimento: Imitação de animais.

Desenvolvimento: expressões corporais de acordo com as músicas do “Coelho guloso” e a do “Coelhinho da páscoa”.

Relaxamento: Contestes: falar sobre as atividades desenvolvidas na aula, a Páscoa e os seus símbolos.

**MATERIAIS:** coelhinhos de pelúcia, cartazes com símbolos da Páscoa.

**BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar:** criança de 0 a 6 anos. 3. ed. Porto Alegre: Prodil,1986.

APÊNDICE J – 7º Plano de Aula  
ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 22.03.2005

**TEMA:** Páscoa: símbolos.

**OBJETIVOS:**

Ouvir histórias relacionadas ao tema e dramatizar exercitando a própria criatividade.

Expressar movimentos variados e orientados por histórias cantadas.

Jogar e cantar músicas relacionadas ao tema.

Identificar os símbolos da Páscoa.

**ATIVIDADES**

Aquecimento: brinquedo cantado: “Eu Agora vou marchar e depois bater palminhas”

Desenvolvimento: pequeno jogo: “Coelho na toca”

Relaxamento: sentados em círculo cantando a música “Coelhinho da páscoa”

**MATERIAIS:** arcos pequenos e outros grandes de plástico colorido.

**BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar:** criança de 0 a 6 anos. 3. ed. Porto Alegre: Prodil,1986.

## APÊNDICE L – 8º Plano de Aula

## ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos    **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 28 e 29.03.2005

**TEMA:** Páscoa: símbolos.

**OBJETIVOS:**

Ouvir histórias relacionadas ao tema e dramatizar estimulando a sua criatividade.

Expressar movimentos variados e orientados por histórias cantadas.

Jogar e cantar músicas relacionadas à Páscoa.

Cantar músicas relacionadas ao tema.

Identificar os símbolos da Páscoa (ovo, coelho, vela, uva, trigo, peixe).

**ATIVIDADES**

Aquecimento: brinquedo cantado: “Coelho duro”

Desenvolvimento: pequeno jogo: “Criar um trenzinho humano”

Relaxamento: sentados em círculo, passar o coelhinho, cantando músicas infantis e usando dentes de coelhos.

**MATERIAIS:** arcos, microsystem, cd’s, coelhinho de pelúcia e dentes de coelho feitos da entrecasca da macaxeira.

**BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar:** criança de 0 a 6 anos. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

## APÊNDICE M – 9º Plano de Aula



## ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos

**OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 29, 30 e 31.03.2005

**TEMA:** Páscoa: símbolos.

### **OBJETIVOS:**

Ouvir histórias relacionadas ao tema e dramatizar estimulando a criatividade.

Expressar movimentos variados e orientados por histórias cantadas.

Jogar e cantar músicas relacionadas à Páscoa.

Cantar músicas relacionadas ao tema.

Identificar os símbolos da Páscoa (ovo, coelho, vela, uva, trigo, peixe).

### **ATIVIDADES**

Aquecimento: Brinquedo cantado: “Coelho que gostava de comer capim”

Desenvolvimento: contar histórias em círculo, dramatizar a historinha.

Relaxamento: expressão corporal com movimentos e situações relacionados à historinha contada.

**MATERIAIS:** livros de historinhas infantis.

### **BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar: criança de 0 a 6 anos.** 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

MACO, Criação e Arte: Irls Carvalho e João Pedro Veiga. **Que bicho é esse?** Rio de Janeiro: 225.7829, 1982.

PINTO, Ziraldo, Alves. **A turma do Pererê.** Rio de Janeiro: Primor, 1976.

## ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos    **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 04 e 05.04.2005

**TEMA:** Eu físico: os sentidos.

**OBJETIVOS:**

Estimular o uso dos sentidos (visão, audição, olfato e tato);

Incentivar a observação, iniciativa, memorização, sensibilidade, sociabilidade e honestidade;

Visualizar os próprios movimentos no espelho.

**ATIVIDADES**

Aquecimento: pequeno jogo: “Gata cega”.

Desenvolvimento: jogo de estafeta: cheirar temperos e chocolate.

Expressar movimentos e sentimentos defronte ao espelho em forma de jogo.

Relaxamento: deitados, sentir o próprio corpo conforme a voz da professora.

**MATERIAIS:** espelho 160x50cm; potes contendo erva cidreira, pimenta do reino, chocolate em pó; tiras de tecido escuro para vendar os olhos das crianças.

**BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

DEFONTAINE, J. Desenhos: J.P. Cornillou. **A Psicomotricidade em quadrinhos.** São Paulo: Manole, 1980.

APÊNDICE O – 11º Plano de Aula

ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 05, 06 e 07.04.2005.

**TEMA:** Eu físico: os sentidos.

**OBJETIVOS:**

Estimular o uso dos sentidos (visão, gustação, audição, e tato).

Incentivar a observação, iniciativa, memorização, sensibilidade, sociabilidade e honestidade.

**ATIVIDADES**

Aquecimento: brinquedo cantado “Eu tenho uma tia”

Desenvolvimento: em círculo, tatear objetos de variadas texturas e formas e materiais diferentes para identificá-los, com os olhos vendados;

Jogo de estafeta: jogo de degustação de frutas para identificação de sabores.

Relaxamento: comentar os sabores, as formas e a consistência das frutas e dos objetos.

**MATERIAIS:** sela de bicicleta em gel, máquina fotográfica, brinquedos de plásticos duros, cachorro de pelúcia, bolas de meia, bolas de plástico, bolas de borracha e outros objetos com formas e texturas variadas; frutas (laranja, goiaba, melão, melancia e maçã) e tiras de tecido.

**BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7.ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação, níveis maternal e infantil.** Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

DEFONTAINE, J. Desenhos. J. P.C. **A psicomotricidade em quadrinhos.** SãoPaulo: Manole, 1980.

APÊNDICE P – 12º Plano de Aula

ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 07 e 08.04.2005

**TEMA:** Eu físico: os sentidos.

**OBJETIVOS:**

Estimular o uso dos sentidos (visão, olfato e gustação).

Incentivar a observação, iniciativa, memorização, sensibilidade, sociabilidade e honestidade.

**ATIVIDADES**

Aquecimento: brinquedo cantado “É hora de brincar”,

Desenvolvimento: estafeta com bambolê, cheirar e degustar doces, salgados e amargo.

Em fila única, rolar; e cheirar água sanitária, creme dental, sabão e perfume.

Relaxamento: comentário sobre os órgãos dos sentidos e utilidades deles.

**MATERIAIS:** bambolês (2), açúcar, sal, café, água sanitária, creme dental, sabão em pó (dissolvido em água), perfume.

**BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

DEFONTAINE, J. Desenhos: J. P. Cornillou. **A Psicomotricidade em quadrinhos.** São Paulo: Manole, 1980.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física . Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar:** criança de 0 a 6 anos. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

APÊNDICE Q – 13º Plano de Aula

ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 12 e 13.04.2005.

**TEMA:** constituição familiar e árvore genealógica.

**OBJETIVOS:**

Falar sobre a instituição familiar e discuti-la.

Compreender a relação de parentesco.

Entender o significado da árvore genealógica.

**ATIVIDADES**

Aquecimento: brinquedo cantado “Sapo Cururu”.

Em círculo, cantar individualizado e depois em grupo.

Desenvolvimento: pequeno jogo: organização tipo boliche, utilizando garrafas plásticas de 2 litros, cada uma representando um componente familiar, arremessar um arco no parente correspondente ao desejo da criança.

Relaxamento: sentados, formando um círculo, recitando rimas que falam do parentesco familiar. (rimas 84 e 94). Comentários sobre o grau de parentesco e a constituição familiar.

**MATERIAIS:** Cinco garrafas pet’s com água, rótulo substituídos por nome de componentes familiares, (pai, mãe, irmão, avó, avô) e um arco pequeno.

**BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar:** criança de 0 a 6 anos. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

APÊNDICE R – 14º Plano de Aula

ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min. às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 13,14 e 15.04.2005.

**TEMA:** Constituição familiar e árvore genealógica.

**OBJETIVOS:**

Falar sobre a instituição familiar.

Compreender a relação de parentesco.

Entender o significado da árvore genealógica.

**ATIVIDADES**

Aquecimento: brinquedo cantado “Teresinha de Jesus”.

Em círculo, cantar individualizado e depois em grupo.

Desenvolvimento: pular amarelinha seguindo a seqüência da árvore genealógica, (indo da própria criança aos seus avós).

Relaxamento: brinquedo cantado “Ó morena bonita” (93).

Sentados, formando um círculo, fazer um breve comentário sobre o grau de parentesco e a constituição familiar.

**MATERIAIS:** recortes de figuras humanas que representem os componentes de uma família (pai, mãe, irmão, tio, tia, avó, avô) .

**BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar:** criança de 0 a 6 anos. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

## APÊNDICE S – 15º Plano de Aula

### ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min. às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos

**OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 15 e 18.04.2005.

**TEMA:** Literatura infantil.

**OBJETIVOS:**

Estimular a contar histórias.

Motivar o gosto de ouvir e contar histórias infantis.

Criar histórias conforme a fantasia, com estímulo de figuras de animais.

Expressar movimentos corporais variados.

### **ATIVIDADES**

Aquecimento: com música de CD, fazer imitações de animais.

Desenvolvimento: Em dois círculos, todos sentados para ouvir e contar histórias infantis, como “O Saci-pererê” partindo de figuras de animais e da fantasia da criança.

Relaxamento: sentados e dispersos à vontade comentar sobre a vida dos animais, os seus movimentos, o som que emitem, os ambientes em que vivem.

**MATERIAIS:** microsystem, cd's, livros de literatura infantil, livro de tecido com ilustração de animais.

### **BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad. Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina (PI): DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar: criança de 0 a 6 anos.** 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

MACO, Criação e Arte: Irlés Carvalho e João Pedro Veiga. **Que bicho é esse?** Rio de Janeiro: 225.7829, 1982. (Livro de Tecido).

PINTO, Zivaldo, Alves. **A turma do Pererê.** Rio de Janeiro: Primor, 1976.

### **APÊNDICE T – 16º Plano de Aula**

#### **ESCOLA MUNICIPAL JOFRE DO REGO CASTELO BRANCO**

**SÉRIES:** 1º Período, 2º Período e Alfabetização.

**TURNO:** Manhã

**HORÁRIO:** 07h40min. às 09h20min.

**FAIXA ETÁRIA:** 04 a 06 anos    **OBS:** Crianças de ambos os sexos.

**PROFESSORA:** Maria Beike Waquim Figueirêdo.

**AUXILIARES:** Patrícia Fernanda Marques de Sousa e Slânia Bastos Martins

**DATA:** 19 e 20.04.2005.

**TEMA:** Literatura infantil,

#### **OBJETIVOS:**

Estimular a contar histórias.

Motivar o gosto de ouvir e contar histórias infantis.

Criar histórias conforme a suas fantasias, com estímulo de figuras de animais.

Expressar movimentos corporais variados.

### **ATIVIDADES**

Aquecimento: cantar e expressar os movimentos da música “O meu chapéu” (nº 33 da apostila).

Desenvolvimento: todos formam um círculo de atividades com músicas, “Casinha de cupim”. (37) “Barata e o espelho” (06) e o “Palhacinho Dengoso” (08).

Relaxamento: brinquedo cantado: “Petequinha”(16).

**MATERIAIS:** microsystem, cd’s.

### **BIBLIOGRAFIA:**

BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola.** Trad.Reinaldo Guarany. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2005.

DE MEUR A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação, níveis maternal e infantil. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer.** Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina, PI: DEF, 1999.

MACHADO, Nilce V. **A educação física e recreação para o pré-escolar: criança de 0 a 6 anos.** 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1986.

MACO, Criação e Arte: Irlés Carvalho e João Pedro Veiga. **Que bicho é esse?** Rio de Janeiro: 225.7829, 1982. (Livro de Tecido).

PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê.** Rio de Janeiro: Primor, 1976.



## Anexo A – Plano de curso da disciplina Recreação e Lazer do Curso de Licenciatura plena em Educação Física da UFPI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DISCIPLINA: RECREAÇÃO E LAZER  
CÓDIGO: 107.225 – CARGA HORÁRIA: 75 HORAS – CRÉDITO: 1.2.0  
PROFESSORA: MARIA BEIKE WAQUIM FIGUEIRÊDO

### PLANO DE CURSO

#### 1. EMENTÁRIO

Histórico, conceito, classificação e importância da Recreação e do Lazer. Orientação para aulas de Recreação e vivências lúdicas do Lazer. Atividades Rítmicas e Manuais. Atividades Complementares (circuitos psicomotores, manhã de lazer, colônia de férias e organização de festas escolares).

#### 2. OBJETIVOS

Ψ - “Criar ótimas condições para o desenvolvimento integral das pessoas, promovendo participação individual e/ou grupal em ações que melhorem a qualidade de vida, a preservação da natureza e a afirmação dos valores essenciais da humanidade”.

Ψ - Conhecer e aprimorar os fundamentos teóricos da Recreação e do Lazer, orientando e aperfeiçoando na execução de cada atividade.

Ψ - Redespertar o gosto pelas músicas folclóricas infantis, brinquedos cantados, cantar, dançar e tocar em instrumentos de fácil execução.

Ψ - Pesquisar e experimentar convivências com atividades rítmicas, gincanas, atividades psicomotoras e atividades manuais (confecção de bonecos e instrumentos musicais) que melhorem o sentido sócio, emocional e cultural do grupo.

#### 3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

##### Unidade I

- Histórico, conceituação, importância, vantagens, classificação, características e função da Recreação e do Lazer.

##### Unidade II

- Gincanas esportivas, recreativas e culturais; atividades psicomotoras em circuito; pequenos e grandes jogos; brinquedos cantados; atividades de expressão corporal (danças estilizadas e dramatizações), manhã de lazer e colônia de férias.
- Confecção de fantoches e criação de história dramatizada.
- Confecção de bandinha rítmica com materiais alternativos.

### Unidade III

- Convivência com a comunidade (crianças, adultos e idosos), aulas práticas extra-muros UFPI.
- Atividades preparativas para festas escolares.
- Outras atividades complementares (como confecção de brinquedos e/ou materiais recreativos para jogos etc.).

#### 4. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- Aulas expositivas, teóricas e práticas.
- Estudos, pesquisas e apresentação de trabalhos individuais e/ou em grupos.
- Seminários, grupos de estudos e trabalhos práticos (oficina de dança, música, teatro, etc.)
- Práticas das atividades e vivências em escolas, asilos, hospitais, clubes etc.

#### 5. RECURSOS MATERIAIS

- a. Vídeo cassete e VHS, micro-system e CD's.
- b. Retroprojektor e transparências.
- c. Projetor de slides e slides.
- d. Quadro de acrílico e pincéis coloridos.
- e. Materiais alternativos e/ou sucatas.
- f. Materiais recreativos, esportivos ou similares.
- g. Ferramentas de costura e carpintaria
- h. Papéis, retalhos de tecidos, lãs, linhas, botões, tintas, colas, arames e etc.

#### 6. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

- Cada Unidade do conteúdo programático corresponderá a uma avaliação, a qual poderá ser teórica ou prática, com resultado expresso em nota, numa escala de 0 (zero) a 10 (dez).
- Art. 3º da Resolução 003/94 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão: “o aproveitamento escolar será avaliado através de acompanhamento contínuo conforme o desempenho do aluno, e especialmente dos resultados em exercício de exame final”.
- Será considerado reprovado o aluno que não obtiver 75% (setenta e cinco por cento) da freqüência às atividades didáticas programadas para o período letivo.
- As provas poderão ser várias, para a nota de uma avaliação teórica e/ou práticas, individual e/ou em grupo.

#### 7. RECOMENDAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

ARRIBAS, Teresa L. **A Educação Física de 3 a 8 anos**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMARGO, Luiz de Lima. **Educação para o Lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

DE MEUR A. ; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação, níveis maternal e infantil**. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1991.

FIGUEIRÊDO, M. B. Waquim. **Recreação e Lazer**. Apostila Curso Ed. Física da UFPI. Teresina, PI: DEF, 1999.

FRITZEN, José Silvino. **Jogos Dirigidos: para grupos, recreação e aulas de educação física**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

- GUERRA, Marlene. **Recreação e Lazer**. 2. ed. Porto Alegre: SAGRA, 1988.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 2. ed. Juí, RS: Unijuí, 2003.
- HURTADO, Johann G. G. Melcherts. **O ensino da Educação Física : uma abordagem didática**. 2 ed. Curitiba, Paraná: Educa/Editor, 1983.
- MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. (Org.). **Corporeidade: ensaios que envolvem o corpo**. Fortaleza, CE: UFC, 2004.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- PINTO, Dora. **Brinquedos Cantados**. Vols. I e II. Rio de Janeiro: Apostilas do SESI, 1974.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/ ESEF/UFRGS, 1994.
- SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 3. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).
- THIESSEN, Maria L.; BEAL, Anna R. **Pré-escola tempo de educar**. Brasília: Ática, 1987.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA  
Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC  
DEPARTAMENTO DE ENSINO  
Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE

# DIÁRIO DE CLASSE

ESCOLA	NOME DA ESCOLA	REGIÃO	NOME DA REGIÃO	CÓD. TURMA	C	S	T	M	TP	BIM	A	PRV	OBS.: Desl Resultados- processament- seguinte.						
440220	EM JOSEPE CASTELO BRANCO		ZONA NORTE	1104															
COD. DISC.	NOME DA DISCIPLINA	MAT. PROF.	PROFESSOR	MES	A	EPT	MATERIA LECIONA												
001	POLIVALENCIA			03	10														
MATRICULA	NOME DO ALUNO	FREQUENCIA											FLY	NOTA/CONC	DIA	RESUMO			
0310533	AMANDA BEATRIZ SANTOS DAMASCENO																1	01	Lista das tarefas da vida
0510255	ANDERSON MARDEN DE SOUSA SILVA TARDE																		Conceitos matemáticos
0310502	BRENDA CARLA SANTOS SABINO																1	02	Contos Ditados de palavra
0310510	CAIO CESAR KENNEDY FERREIRA LIMA																3		Desenho livre
0408324	FRANCIANE DUTRA DE SENA																	03	Orbita da (Poema) C
0408320	FRANCIANE RODRIGUES NASCIMENTO																3	04	REUNIAO O PAIS
0310511	FRANCISCO WESLEY SILVA ROCHA																		
0302823	GLORIA ESTEFFANNY MACHADO DE SOUSA TARDE																	07	Exploração de texto: A E
0408214	ITALO FELIPE CAMPELO VIEIRA																		
0408405	JARLENE CLEANE LINHARES																	08	Atividade de lista em
0413417	JOAO VICTOR FERREIRA DE ARAUJO																2		Atividade da escola
0310314	JOSE IAGO COSTA E SILVA																2	09	Lista dos nomes de
0310543	JOSENILDO SABINO DA SILVA SANTOS																1		hollados/Contagem de
0510451	KARLYANE MARIA ALVES DOS SANTOS																5	10	Atividade de escrita
0408464	MAIZA DE SOUSA PEREIRA																		Desenho livre
0408522	MARIA DA CRUZ SOUSA SANTOS																1	11	Musical/13
0310521	MARIA INGRID DA ROCHA SILVA																1		de texto individual
0408123	MARIA LUISA FREIRE VASCONCELOS TARDE																		
0510417	MARIA VITORIA OLIVEIRA ROCHA TARDE																5	14	Exploração e cópia de
0510417	MATHEUS CARVALHO DA SILVA																1		Corpo humano
0408524	NATALIA MARIA SILVA MELO																2	15	Lista do alfabeto
0408523	NIKELI BRENDA SANTOS E SILVA																		copi) dos ditados
0510448	PABLO MATHEUS SANTOS DA SILVA																4	16	Lista das partes de
0408525	PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA DUARTE																5		Reconto e collage
0408526	RAYELLY MARIA DE ARAUJO SANTIAGO																2	17	Identificação e contagem
0408529	YEZALEL BRIGIDO REZERRA GOMES																1		menais de O a U/10
	ANA GRAZIELE																	18	Produção de texto e
	ANA CAROLINE																1		Revisão contagem e escrit
	SUBCERONNY SUCLEMI																		
																		27	Produção e cópia de tes
																			da Pátria (Exploração)
																		28	Atividade c/ alfabeto
																			de palavras: 1º e último
																		28	Exploração de texto e id
																			dos nomes dos símbolos
																			Causas: Colheita e serra
																		29	Lista dos símbolos: id
																			de letras iniciam e fin
																			Contagem e escrita nos
																			exercício e decorete de
																		30	Lista de outros símbolos do
																			dos símbolos: tarefa de
																			lista
																		31	Produção a adição
																			do alfabeto de O a
																			Desenho livre/En
ASS. DO PROF. HORÁRIO PEDAGÓGICO		ASSINATURA DO PEDAGOGO		ASSINATURA DO PROFESSOR								ENCERRADO EM: 31 DE MARÇO							
				Roselinda Costa Oliveira								Marta Elizabete de M...							
144200/17 03 2005/TTYP14/990247-35044220 - ANO: LETIVO 2005																			



## Anexo D – FOTO 01 a 06

Foto nº 01: Fachada da escola



Foto nº 02: Brinquedos cantados



Foto nº 03: Circuito psicomotor



Foto nº 04: Jogos (estafeta)



Foto nº 05: Histórias infantis



Foto nº 06: Histórias – Saci Pererê



Anexo E –  
FOTO 07 a  
12

Foto nº 07: Expressão corporal



Foto nº 08 : Afetividade



Foto nº 09: Agressividade



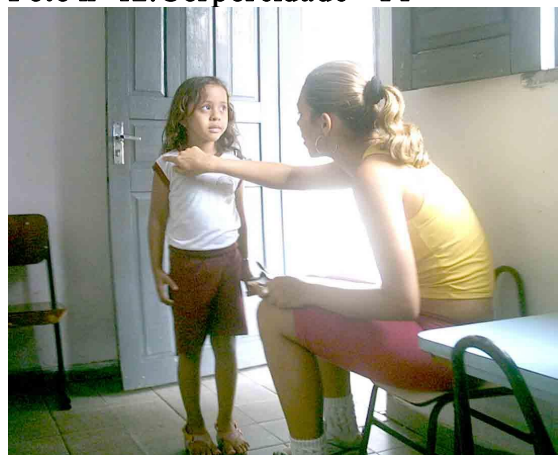
Foto nº 10: Relaxamento



Foto nº 11: Lançamento ao alvo



Foto nº 12: Corporeidade - T1



Anexo F –  
FOTO 13 a  
18

Foto nº 13: Corporeidade – T2



Foto nº 14: Corporeidade – T3



Foto nº 15: Lateralidade – T1



Foto nº 16: Lateralidade – T2



Foto nº 17: Lateralidade – T3



Foto nº 18: Espacialidade – T1





Anexo G –  
FOTO 19 a  
24

Foto nº 19: Espacialidade – T2



Foto nº 20: Espacialidade – T3



Foto nº 21: Temporalidade – T1



Foto nº 22: Temporalidade – T2

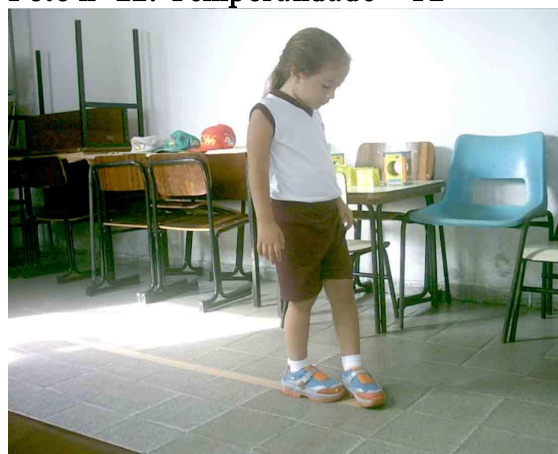


Foto nº 23: Temporalidade – T3

Foto nº 24: Festa da Páscoa



Foto nº 29: Orientação Espacial



Anexo H –  
FOTO 25 a  
30

Foto nº 25: Playground – recreio



Foto nº 26: Alunos Jardim I



Foto nº 27: Alunos Jardim II



Foto nº 28: Alunos da alfabetização



Foto nº 30: Dramatização-Coelhinha

