



UFSM

Artigo Monográfico

**AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA REFLEXIVA
PARA AS CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Giovani Inocencio Garcia Lucas

**BAGÉ, RS, BRASIL
2007**

**AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA REFLEXIVA
PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

por

Giovani Inocencio Garcia Lucas

**Artigo apresentado no Curso de Especialização, à distância, em
Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos do
Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como
requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em
Educação Especial.**

**BAGÉ, RS, BRASIL
2007**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação – Especialização à distância em
Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo
Monográfico de Especialização

**A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E O DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Elaborado por
Giovani Inocencio Garcia Lucas

Como requisito parcial para obtenção do grau de
**Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos**

Profª Ms Andréa Tonini

Profª Drª Fabiane Adela Tonetto Costas

Profª Ms Sandra Suzana Maximowitz Silva

BAGÉ, RS, BRASIL

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Educação à Distância – Pólo Bagé
Especialização em Educação Especial

**As Contribuições da Educação Psicomotora Reflexiva para as Crianças com
Dificuldade de Aprendizagem¹**

Giovani Inocencio Garcia Lucas²

RESUMO

No presente artigo, apresentam-se algumas noções que contemplam o conceito de educação psicomotora, as funções psicomotoras e o desenvolvimento infantil, descritos através dos seguintes aspectos: coordenação, esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal, discriminação visual e auditiva, uma vez que, a partir do nascimento, a criança apresenta potencial para desenvolver-se, porém este potencial não depende apenas da maturação orgânica mas também da interação com o outro e meio na qual está inserida. É nesta interação que ela organiza sua imagem corporal, é base de seu desenvolvimento motor e de aprendizagem. Neste contexto, o presente trabalho traz uma reflexão acerca de como o movimento e a educação psicomotora, através de uma prática reflexiva, poderão atuar nas incidências do processo de aprendizagem, identificando-se a relevância do movimento na vida destas crianças e abordando temas como: desenvolvimento, aprendizagem e educação psicomotora. A metodologia utilizada foi a da pesquisa bibliográfica, cujo método tem como objetivo procurar compreender informações teóricas existentes sobre uma situação-problema, pois sendo a criança um objeto de estudo extremamente difícil, quando investigamos algumas variáveis da sua aprendizagem simbólica, deparamo-nos com uma área de pesquisa ainda conceitualmente pouco definida, o mesmo se passando, talvez ainda com maiores indefinições, quando se pretende estudar as variáveis da sua motricidade, freqüentemente confundida com a psicomotricidade.

Palavras Chaves: Desenvolvimento infantil, movimento, educação psicomotora, aprendizagem

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Santa Maria para obtenção do Título de Especialista em Educação Especial.

² Pós-graduando do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

The contributions of Education Psicomotora Reflective for Children Difficulty of Learning

ABSTRACT

In this survey, some notions on the concepts of psychomotor education, psychomotor functions, and children's development are shown and described by means of its constitutive elements, to wit, co-ordination, bodily framework, lateral control development, spatial structuring and temporal acknowledgement, as well as visual and aural discrimination, taking all along into consideration the fact that every child presents from birth a potential for development but that such a potential will not depend on organic maturation alone, but also upon its interaction with other human beings and the environment into which aforementioned children are inserted. It is within same interaction that children set up their bodily self-image as an embasament for their motor development and all sorts of further learning. Within this context, the herein enclosed paper builds upon reflexions on how movement and psychomotor education as rendered by reflexive practices can act over the learning process incidences throughout the identification of such movements' relevance upon the lives of children, as well as approaches such subjects as development, learning, and psychomotor education. The methodology employed was that of a bibliographical survey, a method that aims to understand such theoretical information that can be found on problem situations, because children are an extremely hard study target and when we are focusing upon some variables of their symbolic learning we are facing a research field whose conceptual boundaries are still imperfectly established and a similar phenomenon happens, perchance with even greater indefiniteness, when we are intent into studying such variables as presented by the acquisition of motor skill, a set of praxes often mistaken and mixed up with psychomotricity itself.

Keywords: Children's, development, movement, psychomotor educations, learning.

Objetivos

Perceber como o movimento, cuja à característica singular, é a necessidade de construir consistência e variabilidade ao mesmo tempo e a educação psicomotora, através de uma pratica reflexiva, poderão atuar no processo ensino aprendizagem de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Considerações Iniciais

Quando em nossa vida cotidiana, deparamo-nos com novos desafios, com novas pessoas, com um novo trabalho, enfim, com qualquer nova atitude ou situação, podemos ter a sensação inicial de insegurança. De qualquer maneira, realizamos espontaneamente uma sondagem inicial acerca de tudo o que nos cerca e naturalmente interpretamos as condições encontradas. A partir daí passamos a ter maior segurança para caminhar, para seguir em frente, para nos relacionarmos e também participar e interferir naquele ambiente ou naquela situação.

Esse processo se amplia se nos entregarmos a ações intencionais e, no caso específico da educação especial, quando pretendemos desenvolver quaisquer atividades no âmbito do sistema ou unidade escolar. Aí percebemos a necessidade do prévio estabelecimento de finalidades, de objetivos, de metas a serem atingidas, de avaliações a serem realizadas, de resultados a serem quantificados e qualificados para que alterações de rumos possam melhorar a nossa atuação e, por conseguinte, o ensino e a aprendizagem.

Os educadores enfrentam hoje, mudanças profundas nos campos, econômico, político, cultural, educacional, geográfico. O ensino tem sido afetado por uma série de fatores: mudanças nos currículos, na organização das escolas, (formas de gestão, ciclos de escolarização, concepção de avaliação, inclusão etc.), introdução de novos recursos didáticos, desvalorização da profissão docente. Isso leva a mudanças na organização escolar e na identidade profissional do professor, que é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem a especificidade do trabalho deste profissional.

Desta forma, o objetivo do presente trabalho é perceber como o movimento, cuja característica singular é a necessidade de construir consistência e variabilidade ao mesmo tempo e a educação psicomotora, através de uma prática reflexiva,

poderão atuar no processo de desenvolvimento e alfabetização em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Assim, serão estudadas as características do desenvolvimento da criança, identificando a relevância do movimento em sua vida, realizando uma análise sobre o processo de desenvolvimento infantil, aprendizagem e educação psicomotora, uma vez que estes processos são entendidos como uma ação pedagógica que abrange as áreas: cognitiva, afetiva, social e psicomotora, onde o que se quer, são movimentos significativos e com sentido, que façam as crianças pensarem e planejem suas ações.

Conforme Gallardo (2005, p.33) Criança é “movimento, ritmo, sons, cores”. “O ideal é que tenham liberdade, sejam livres, para explorar as suas habilidades motoras, pois o seu desenvolvimento harmonioso, tanto físico como mental, depende de toda a movimentação que executa espontaneamente”

Neste contexto, busca-se um estudo que privilegie o indivíduo e suas capacidades, que pode enxergar em cada uma das competências motoras e conhecimentos, e que pode aceitar que diferentes indivíduos cheguem de formas diversas, e há seu tempo, nas expectativas de aprendizagem.

Assim, optou-se pela pesquisa bibliográfica, cujo método tem como objetivo procurar compreender informações teóricas existentes sobre uma situação-problema.

Os capítulos apresentados no artigo abordam os seguintes temas: o desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista; a concepção de Piaget sobre motricidade infantil; o movimento na vida da criança; desenvolvimento cognitivo; o que é educação psicomotora; problemas psicomotores e educação e reeducação psicomotora.

Referencial Teórico

O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon

Para Felipe (Apud Craidy e Kaercher, 2001), Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio no qual está inserida. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Embora nem sempre concordantes em todos os aspectos, enfatizam , Craidy e Kaercher (2001), que os estudos desses teóricos têm possibilitado outras compreensões do desenvolvimento infantil, influenciando de forma importante às ações em muitas das escolas infantis brasileiras.

No entanto, complementa Felipe (ibidem), é preciso ter claro que, a compreensão de infância, criança e desenvolvimento tem passado por inúmeras transformações, principalmente a partir do final do século passado. O avanço de determinadas áreas do conhecimento, como a medicina, a biologia e a psicologia, bem como a vasta produção das ciências sociais nas últimas décadas (sociologia, antropologia, pedagogia, etc.) produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena.

Seguindo-se Craidy e Kaercher (2001), devemos considerar que as teorias científicas são produzidas a partir de certas condições de possibilidade (políticas, econômicas, culturais) que vão favorecer sua difusão. Tais teorias também podem sofrer alterações com o passar do tempo. O importante é não entendê-las como verdades definitivas, pois teorias que se pretendem científicas devem ser passíveis de questionamentos, sujeitas, portanto, a transformações.

Aponta-se a seguir brevemente alguns dos principais pontos do pensamento de Wallon, Vygotsky e Piaget, por considerar importante o estudo realizado por estes pensadores, no que se refere ao desenvolvimento infantil e sua relação com a motricidade.

Segundo Felipe (Apud Craidy e Kaercher, 2001, p.28) Wallon, médico francês, desenvolveu vários estudos na área da neurologia, enfatizando a plasticidade do

cérebro. Wallon propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Neste sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento.

Wallon assinala que o desenvolvimento se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio de desenvolvimento infantil há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente, complementam as autoras.

Vygotsky (1896-1934), refere-se Felipe (Apud Craidy e Kaercher, 2001, p.29), estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia, teve uma intensa produção teórica, a pesar de ter morrido ainda muito jovem. Para este autor, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior, considerando também, o substrato biofisiológico. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isto permite construir uma certa ordem e uma interpretação do mundo real. Desta forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser visto como um processo abstrato, descontextualizado ou universal.

Vygotsky observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento um nível que ele chamou de real e outro potencial. *O nível de desenvolvimento real* refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, a coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já *a zona de desenvolvimento proximal* diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros. Há atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas poderá conseguir caso alguém lhe dê explicações, demonstrando como fazer. (FELIPE Apud CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência da outra é fundamental em Vygotsky. Para este autor, a *zona de desenvolvimento proximal* consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.. Cabe à escola fazer a criança avançar

na sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento já consolidado, tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. O papel do (a) professor (a) consiste em intervir na zona de desenvolvimento proximal dos (as) alunos (as), provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente, enfatizam Felipe (Apud Craidy e Kraercher, 2001).

Seguindo-se as autoras, Vygotsky enfatiza a importância do brinquedo e da *brincadeira do faz-de-conta* para o desenvolvimento infantil. Por exemplo, quando a criança coloca várias cadeiras uma atrás da outra dizendo tratar-se de um trem, percebe-se que ela já é capaz de simbolizar, pois as cadeiras enfileiradas representam uma realidade ausente, ajudando a criança a separar *objeto* de *significado*. Tal capacidade representa um passo importante para o desenvolvimento do pensamento, pois faz com que a criança se desvincule das situações concretas e imediatas sendo capaz de abstrair.

Para Felipe (Apud Craidy e Kaercher, 2001), Vygotsky refere-se que a imitação é uma situação muito utilizada pelas crianças, porém não deve ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Desta forma, é importante salientar que crianças também aprendem com crianças, em situações informais de aprendizado, por exemplo. É comum vermos o quanto às crianças aprendem a montar e desmontar brinquedos, ou mesmo a andar de bicicleta ou de patins, a partir da observação de outros (as) colegas.

Para Felipe (Apud Craidy e Kaercher, 2001) Piaget, construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa. A preocupação central de Piaget era descobrir como se estruturava o conhecimento. A teoria piagetiana afirma que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações. Desta forma, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. Por exemplo: ao pegar um objeto, o bebê tem oportunidade de explorar e observar de forma atenta, percebendo suas propriedades (tamanho, cor, textura, cheiro, etc) e, aos poucos, vai estabelecendo relações com outros objetos. Tal experiência é fundamental para seu processo de

desenvolvimento, incluindo-se aí, o estágio sensório motor, caracterizado por atividades físicas, onde a criança adquire a marcha e a linguagem.

Concepções sobre motricidade infantil

Para Filgueiras (2002), Piaget foi quem nos despertou para a importância da motricidade, estudando o desenvolvimento da inteligência, observou que desde o nascimento da criança ela já tem uma inteligência, que é anterior à linguagem, é a inteligência motora, prática.

A criança tem uma bagagem genética que são os movimentos reflexos, através do contato ela constrói o movimento intencional, que Piaget chama de reações circulares. Para Filgueiras (2002, p. 12)

[...] o desenvolvimento da inteligência é um processo contínuo de equilíbrio, através de dois mecanismos: a assimilação que é entendida como a integração do exterior às estruturas do indivíduo e a acomodação, que é a transformação interior em função das variáveis exteriores. São por meio desses dois mecanismos que, a criança desenvolve sua inteligência prática ou sensório-motora, compostas por diferentes esquemas de ação, que vão se aperfeiçoando, tornando-se mais variáveis e adaptáveis a diferentes situações.

Assim, Filgueiras (2002) salienta a importância de criar desafios para as crianças, propor situações que necessitem novas adaptações, a partir do uso de diferentes materiais, jogos, brincadeiras tradicionais.

O movimento na vida da criança

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (2001, p.15) afirma que:

Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso do significado de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui – se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

Na criança dos 4 aos 6 anos nota-se uma ampliação do repertório de gestos instrumentais, com aumento gradual da precisão. Sofisticam-se atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e o ajuste a objetos específicos, seguindo a tendência lúdica da motricidade. Aos poucos, começa acontecer o

controle voluntário do movimento, ocorrendo o planejamento do próprio movimento e aumento de recursos de contenção motora, que seria o tempo que a criança consegue manter a mesma posição. “Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que quando o corpo está parado, ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura” (RCNEI, 2001, p. 24).

“Embora a impressão de que se tenha é que esta imobilidade ‘cansa menos’, poderia dizer que dá mais trabalho à criança permanecer parada do que em movimento” (MATTOS; NEIRA, 2002, p.28).

De acordo com Filgueiras (2002) o movimento faz parte da construção da autonomia e identidade do sujeito, sujeito este que se constrói na interação com o meio, e uma das formas que temos para interagir com este meio, é o movimento. Uma característica singular do movimento é a necessidade de construir consistência e variabilidade ao mesmo tempo, por isso é preciso deixar de lado a idéia de formas gestuais “certas”.

A escola de uma maneira geral separa corpo e mente, “como se fosse possível matricular só a cabeça, deixando o corpo do lado de fora nas aulas de educação física ou no recreio”. A organização da sala (crianças sentadas em fila), as rotinas de tempo, as próprias regras da escola (quando pode beber água, levantar da cadeira, virar para o lado, andar em fila), revelam como o corpo é tratado. Em geral como um corpo que precisa ser contido e que atrapalha a aprendizagem. Estas atitudes agem sobre o corpo e podem inibir o envolvimento do aluno com o conteúdo trabalhado, dificilmente há a visão de que o corpo pode se expressar, facilitando o modo de ser e estar da pessoa no mundo. A professora e mestre em educação, ainda questionam o que se deseja, domesticar o corpo ou que ele esteja presente no processo de aprendizagem da criança? (FILGUEIRAS, 2002).

A respeito do movimento na escola, Levin (2005, p.21), psicólogo e professor de Educação Física argentino, afirma:

Os momentos de usar o corpo ficam restritos à hora do recreio e as aulas de Educação Física. É como se a escola dissesse ao aluno: na pré-escola, você brinca, na 1ª série, começa a estudar. Mas o estudo deveria estar totalmente ligado ao movimento corporal .

Levin (2005) ainda cita que a obrigação de deixar o corpo estático, sem movimento pode ser uma das causas da hiperatividade, de manias e de comportamentos repetitivos sem significado, da anorexia, bulimia e da depressão infantil.

Neste contexto, observa-se que em muitas escolas, a grande preocupação do professor/educador está na ênfase sobre as questões das restrições posturais, ou seja, enquanto os conteúdos metodológicos são ministrados pelos professores, os alunos devem permanecer, simplesmente, em suas classes, sem movimentarem-se e de preferência, sem voz ativa, apenas concentrados nos recursos disponibilizados naquele momento.

Na busca da ordem e da harmonia, que algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças rígidas restrições posturais, como longos momentos de espera, sem se mover, onde “qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina” (RCNEI, 2001, p. 17).

A permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção. (RCNEI, 2001, p. 17)

O RCNEI (2001) aponta como conseqüências dessa rigidez: atitude de passividade nas crianças, clima hostil – o professor tenta conter as manifestações motoras das crianças e no caso de manter sua gestualidade, as crianças podem perder completamente o controle sobre o corpo devido ao esforço de contenção exigido.

Percebe-se que nos casos apresentados acima, há uma grande preocupação do professor para que a criança permaneça passivamente sentadas em sua classes, justificando-se que, ao movimentarem-se, perderam sua concentração e aceleram suas dificuldades de aprendizagem.

A função postural dá sustentação à atividade cognitiva. A autora ainda lembra o quanto modificamos nosso tônus quando estamos com dificuldade de entender um texto, uma aula, quando temos que resolver um problema. Então se muda a posição, levanta da cadeira, para que o ajustamento postural possa contribuir para a atividade intelectual, de certa forma as variações tônicas desobstruem o fluxo mental. Para a criança esta situação é ainda mais relevante, pois ela aprende através da expressão corporal e experimentando desafios motores. “Assim a

movimentação das crianças na sala de aula deve ser encarada como um recurso para aprendizagem e não obstáculo” (FILGUEIRAS, 2002, p.13).

O desenvolvimento cognitivo

Para Friedmann (2006, p. 55),

Piaget deu muita importância ao caráter construtivo do desenvolvimento cognitivo na criança, rejeitando a visão de que as idéias são inatas, adquiridas sem esforço ou transmitidas hereditariamente. Também reconheceu que o desenvolvimento intelectual é produto da própria atividade da criança, que não pára de estruturar e reestruturar seu próprio esquema, de construir à medida que o percebe.

Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento cognitivo resulta da interação da criança consigo mesma, com o outro e com o meio na qual está inserida, e vai desenvolvendo-se progressivamente à medida que vai construindo e transformando seu próprio caminho até “atingir um equilíbrio permanente entre a assimilação do universo ao sujeito e a acomodação do sujeito aos objetos” (PIAGET Apud FRIEDMANN, 2006, p.59).

Para Mahoney e Almeida (2004) as atividades naturais e espontâneas da criança são seus primeiros recursos de interação com o mundo, portanto seus primeiros recursos de aprendizagem. Posteriormente, o meio social vai exigir outras aprendizagens, a aquisição de outros recursos para responder às exigências da cultura, que serão mais bem-sucedidas se respeitar às características motoras, afetivas, naturais da criança.

A aprendizagem, como um dos motores do processo de desenvolvimento, também é um processo contínuo, constante, em aberto. Ao se relacionar com o meio humano e físico, a criança está sempre aprendendo. Ainda, a aprendizagem é, além dos automatismos naturais, mais um recurso de que a criança dispõe para responder às exigências de adaptação ao meio humano e físico que a rodeia e constituir-se como indivíduo.

Para os autores, o papel essencial da aprendizagem é a apreensão, a identificação dessas partes e dessas relações, quer se trate de aquisições predominantemente motoras, afetivas ou cognitivas. É, portanto, a aquisição de significados.

Conforme Antunes (2002), a construção de significados se dá quando o aluno elabora uma representação pessoal do conteúdo, aproximando-se do mesmo com a finalidade de torná-lo próprio e, assim, transformá-lo. Esta apropriação não se dá a partir do nada, mas sim a partir de experiências, interesses e conhecimentos prévios que possam dar sentido a essa aproximação.

Segundo Mahoney e Almeida (2004, p.20-21):

Em sua relação com o mundo, à atividade mais primitiva da criança é a reação circular: exercícios motores em que a criança busca pela repetição ajustar seus movimentos aos objetos a seu alcance. Essa aprendizagem motora é o prelúdio para outras aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo: exercícios que pela repetição, em condições variadas, permitem que a criança vá ajustando suas representações e expressões afetivas a novos conteúdos. É um mecanismo que se repete vida afora, toda vez que se buscam, pela repetição, ajustes de conteúdo e atividades a circunstâncias diferentes.

Muitos teóricos comprovaram que as primeiras aprendizagens da criança acontecem no meio em que está inserida, ou seja, começa logo cedo em suas manifestações espontâneas e através das brincadeiras, jogos e representações com seus pares; e como se sabe, na brincadeira representações e jogos estáticos. Assim, ao movimentar-se, a criança também vai adquirindo domínio cognitivo e afetivo, o que facilitará a aquisição de conhecimento e aprendizagem.

O que é educação psicomotora?

Para Negrine (2002), diferentes são as concepções que se podem atribuir ao termo. Inicialmente a expressão *psicomotricidade* esteve vinculada a estudos de neuropsiquiatria infantil apresentados por Dupré (Apud Negrine, 2002). A ele se atribui a utilização pela primeira vez do termo *psicomotricidade*, uma vez que realizou estudos sobre a síndrome da debilidade motriz. Posteriormente, realizou estudos sobre a síndrome da debilidade mental, expondo pela primeira vez, o que se costumou denominar de psicomotricidade da criança.

Os estudos que sucessivamente foram sendo realizados nessa área costumam dar preponderância ao corpo, num tríplice enfoque, segundo Negrine (2002, p.57-58):

- corpo energético (corpo das transformações físico-químicas);
- corpo dinâmico (corpo que se movimenta);

- corpo somático (corpo que sente).

Conseqüentemente, segue o autor, a origem da educação psicomotora se encontra nas investigações que foram sendo realizadas para entender as causas e os efeitos dos problemas motores. Essas investigações surgem inicialmente dentro de um enfoque biomédico. Mais tarde, passa a ter outros enfoques, seja do ponto de vista psicopedagógico, seja do ponto de vista terapêutico. No momento atual, a educação psicomotora passa a despertar não apenas o interesse dos médicos (neuropediatras, neurologistas, etc.), mas também dos professores de Educação Física, psicólogos, pedagogos e terapeutas em geral.

A psicomotricidade como campo de estudo sempre esteve e continua tutelada por diversas áreas do conhecimento, dependendo do eixo norteador, mais por algumas do que por outras. *Como explicar isso?* Pergunta Negrine (2002).

Ocorre que, quando se diz que a educação psicomotora nasce dentro de um eixo biomédico, quer-se dizer que os estudos sobre motricidade costumam estar vinculados às concepções que sustentam que o processo de desenvolvimento humano é decorrente fundamentalmente dos processos de maturação. Essa compreensão fez com que se pensasse por muito tempo numa única direção, ou seja, que a motricidade humana teria um padrão evolutivo igual para todos. Que as capacidades e habilidades motrizes seriam decorrentes do processo maturacional, portanto, poderiam ser avaliadas através de *exercícios-testes* padronizados para diferentes idades.

Diz-se para diferentes idades, porque a variável sexo de forma geral, até então, não foi considerada, como também não foram os fatores culturais e de experiências vivenciadas. Portanto, as bases de neuroanatomia funcional constituem um forte eixo para a compreensão do desenvolvimento psicomotriz do qual fazem uso os psicomotricistas funcionais, complementa o autor.

Para Negrine (2002), os *exercícios-teste* que se encontram em muitos manuais de educação psicomotora, procuram dar a idéia de que a motricidade humana em diferentes idades, obedecem a padrões evolutivos universais. Por exemplo, basta analisar os estudos de Nikolai Ivanovich Ozeretski, psiquiatra soviético que foi o pioneiro ao criar um método graduado por idades para determinar o desenvolvimento motor da criança. Seus estudos obtiveram ampla difusão, inicialmente na URSS e, posteriormente, no mundo inteiro. A bateria de testes que apresentou por volta de 1930, até hoje serve de referência para a avaliação do perfil

psicomotriz das crianças, embora muitas adaptações tenham sido feitas ao longo do tempo.

Portanto, enfatiza Negrine (2002), reconhecer que a educação psicomotora nasce dentro do modelo biomédico é, em outras palavras, compreender que nasce dentro de uma concepção racionalista. Nessa concepção, a motricidade humana vem sendo vista de forma linear, ou seja, que ela evolui decorrente do processo de maturação em todos os indivíduos, possível de ser avaliada e comparada aos padrões ditos de normalidade.

Conforme Negrine (2002, p.59-60)

[...] o princípio básico da psicomotricidade há muito tempo se sustenta em diagnósticos do perfil psicomotriz e na prescrição de exercícios para sanar possíveis descompassos do desenvolvimento motriz. Esse princípio ainda norteia o pensamento de muitos educadores psicomotores. Essa abordagem passou a ser denominada de Educação Psicomotora Funcional, já que a premissa básica é o treino, ou seja, a estratégia pedagógica baseia-se na repetição de exercícios funcionais como forma de proporcionar a aquisição de certas competências ou habilidades motrizes.

Seguindo-se Negrine (2002) a concepção funcionalista da educação psicomotora está bem-demarcada nos aportes daqueles que inicialmente foram os formadores de opinião. Por exemplo, Langlade (Apud Negrine, 2002), preconizava que a Educação Psicomotriz é uma ação psicológica e pedagógica que utiliza os meios da Educação Física com a finalidade de normalizar ou melhorar o comportamento da criança. Dentro dessa linha de raciocínio, esse autor afirma que a Educação Física tem como propósito o melhoramento da dimensão biológica e do desenvolvimento físico do indivíduo, isto é, do desenvolvimento das capacidades orgânicas, musculares e perceptivo-cinéticas.

A realidade é que a educação psicomotora busca constantemente um fundamento teórico em outras áreas do conhecimento, para mudar sua prática, já que com Vayer, Le Boulch, Lapierre e Aucouturier (Apud Negrine, 2002), o discurso foi renovado, porém, a prática continuou sendo a mesma. A prática, tanto com uns como com outros, se desenvolvia sob a tutela de famílias de exercícios, patrimônio histórico da Educação Física. Até certo momento histórico, a educação psicomotora se resumia mais a diagnósticos obtidos através de provas psicomotoras que determinavam o perfil psicomotriz da criança. “A prescrição de exercícios estereotipados para serem repetidos e automatizados se constituía no fator mais importante do que o estabelecimento de uma rotina com estratégias de intervenção

pedagógica por parte do educador psicomotor”, complementa Negrine (2002, p.60-61).

Existem dois eixos pelos quais a educação psicomotora avança, entretanto, segue Negrine (2002), eles se diferenciam nas origens, nos objetivos, na forma de entender o desenvolvimento psicomotriz e nas estratégias de intervenção pedagógica.

De um lado está o que se passou a denominar educação psicomotora funcional, isto é, aquele que toma como referência inicial o perfil psicomotriz da criança avaliada a partir de testes padronizados e que se serve de famílias de exercícios (estereótipos psicomotrizes) como atividade-meio e utiliza os métodos diretivos não deixando espaço à exteriorização da expressividade motriz. De outro, o que se costuma denominar de educação psicomotora relacional, isto é, a abordagem que se sustenta na ação de *brincar* como atividade-meio. Em outras palavras, que utiliza o jogo como elemento pedagógico. Aqui não se fala do jogo no sentido estrito do termo, mas do jogo como elemento pedagógico que privilegia a criação, a representação e a imaginação.

Se a educação psicomotora com enfoque funcional serve-se de *métodos diretivos* para atingir seus fins, a educação psicomotora relacional da forma como o autor define, deve servir-se de *métodos não-diretivos*. O autor chama a atenção do leitor para o fato de que trabalhar com métodos não-diretivos não significa abdicar da rotina. Aula como ato pedagógico deve ter rotina, isto é, início, meio e fim, e não poderia ser diferente, porque, no campo pedagógico, toda ação do professor deve ser um ato intencional.

O professor, educador psicomotor ou terapeuta devem ter claras quais serão as estratégias de intervenção pedagógica que fará uso do início ao fim da aula. Os métodos não-diretivos permitem que se façam interpretações significativas das ações que a criança experimenta quando se exterioriza, seja através da mímica, dos gestos, das produções plásticas, seja através da aprendizagem vocal (fala).

Percebe-se portanto, que toda a criança ao desenvolver atividades recreativas, ou seja, jogos, representações, entre outras, têm o hábito de servir-se da fala egocêntrica e da fala socializada. Para Negrine (2002), a fala egocêntrica nada mais é do que o resultado do pensamento egocêntrico; é o ato de falar sozinha, consigo mesma sem a mínima intenção de comunicar-se. Já, a fala socializada, provém da necessidade de se estabelecer um diálogo e necessita de uma outra pessoa para

que a relação seja estabelecida. Neste caso, conforme Negrine (2002), a educação psicomotora com enfoque relacional serve para estimular esta comunicação, estabelcendo-se estratégias pedagógicas.

Problemas psicomotores

Para Fonseca (1995, p.284), as crianças com Dificuldades de Aprendizagem – DA, têm sido estudadas intensamente no campo dos sinais neurológicos difusos (*soft signals*), usualmente associados à motricidade e à psicomotricidade. São inúmeros os trabalhos dos pioneiros nesse setor, como os de Ajuriaguerra, na Europa; de Kephart, Benton, Getman e Frostig, nos Estados Unidos; e de Luria, na ex-União Soviética (Apud Fonseca, 1995).

Independentemente de se reconhecer que muitas crianças com DA têm um bom controle postural e uma perfeita coordenação de movimentos, a grande maioria delas apresenta um perfil psicomotor dispráxico. Os seus movimentos são exagerados (dismétricos), rígidos (sem melodia quinestésica) e descontrolados (não seguem uma seqüência espaço-temporal organizada), complementa o autor.

Assim, considerando-se que os aspectos referentes à coordenação dividem-se em global, fina e óculo manual, qualquer disfunções apresentadas pelas crianças nestes aspectos, podem levar a criança a ter dificuldades de aprendizagem, seja em atividades que requerem o uso dos grandes músculos, como por exemplo, correr, saltar, andar ou habilidades manuais (coordenação fina), onde encontra-se também a coordenação óculo manual, por exemplo, escrever e ler, que só será possível com o desenvolvimento dessa coordenação.

Conforme Fonseca (1995, p.285),

[...] a eficiência, a economia, a adequação, a perfeição, a plasticidade, a ritmicidade, a harmonia nos movimentos, etc. surgem normalmente afetadas ou imaturas na criança com DA. Porque a motricidade e, posteriormente, a educação psicomotora representam a maturação do Sistema Nervoso Central, é compreensível que os problemas psicomotores, mais do que os problemas motores, sejam evidenciados pelas crianças com DA.

O autor refere-se que já se tentou demonstrar como os problemas psicomotores estão associados com os problemas cognitivos e afetivos (FONSECA, 1977 e 1979), e por isso apenas se limitará a uma caracterização psicomotora superficial da criança com DA, servindo-se, para isso, de uma bateria de observação.

Na prática clínica, enfatiza Fonseca (ibidem), a criança com DA apresenta uma Organização Tônica (tensão muscular permanente) diferente. Ora surge hipertônica (pré-disposição espástica) normalmente ligada à hiperatividade, ou seja, excesso de atividade motora aparentemente impulsiva. Ora evidencia hipotonia (pré-disposição atetósica) associada à hipoatividade, ou seja, a insuficiência de atividade, exatamente o oposto da caracterização anterior. A flexibilidade articular (extensibilidade — organização tônica de fundo) é freqüentemente exagerada ou restrita ao nível dos membros superiores e inferiores. A extensibilidade do ombro pode surgir reduzida (hipo-extensível) e a do pulso exagerada (hiperextensível), a justificar a presença de sinergias onerosas, provavelmente reveladoras de alterações na lei próximo-distal, do desenvolvimento neurológico, por vezes confirmadas por um desenvolvimento lento e limitado de preensão.

A extensibilidade do tronco em relação aos membros inferiores pode igualmente evidenciar um grau de extensibilidade exíguo, comprometendo o controle postural e o desenvolvimento das aquisições da locomoção. Nesse caso, segue o referido autor, as sinergias onerosas podem espelhar alterações de outra importante lei do desenvolvimento neurológico — a lei cefalocaudal.

Além desses aspectos, complementa Fonseca (1995, p.285),

[...] detectam-se com facilidade nas crianças com DA paratonias (dificuldades de relaxamento voluntária), disdiadococinesias (dificuldades em realizar, subseqüentemente, movimentos alternados e opostos — bater com a mão esquerda e mexer com a direita) e sincinesias (movimentos imitativos, parasitas e desnecessários da boca, da língua e da face ou dos membros contralaterais).

Para Fonseca (1995), a função de equilíbrio parece igualmente malcontrolada pela criança com DA. As suas provas de imobilidade (com os olhos fechados) são normalmente caracterizadas por perturbações posturais e vestibulares, manifestando grandes oscilações laterais e ântero-posteriores, além de revelarem, agitações e tremores, risos, respirações profundas, verbalizações incoerentes, etc. As provas de equilíbrio estático, dinâmico e de locomoção são férteis em reequilibrações abruptas, quedas unilaterais, descontrole postural por desencadeamento de reflexos posturais insuficientemente inibidos, arritmias, dismetrias, etc. Não é de estranhar que as provas de equilíbrio nos proporcionem tantos dados de reflexão, pois o seu controle é devido ao cerebelo e à formação

reticulada, estruturas responsáveis pelo controle da atenção, normalmente malcontrolada, como se vê na criança com DA.

Conforme Fonseca (1995, p.285).

A criança com DA acusa de fato algumas anomalias na organização motora de base (tonicidade, postura, equilíbrio e locomoção) e conseqüentemente na organização psicomotora (lateralização, direcionalidade, imagem do corpo, estruturação espaço-temporal e praxias). Como se sabe, o início do desenvolvimento humano reflete uma antecipação da motricidade face à educação psicomotora. Mais tarde, a atividade mental absorve a atividade motora, isto é, transforma-se em educação psicomotora, razão pela qual a educação psicomotora traduz a organização neuropsicológica que serve de base a todas as aprendizagens humanas.

A organização psicomotora, segue o autor, que resulta da integração sistêmica dos dados proprioceptivos (posturais, vestibulares, motores e tateisquinestésicos) e dos dados exteroceptivos (espaciais e temporais), não é meramente um componente efetor, como erradamente se defendeu há alguns anos atrás. A integração dos dados exteroceptivos no movimento torna-o um projeto psíquico intrínseco. O movimento, quando na esfera psicomotora e não na motora, compreenderá a integração e a relação inteligível de múltiplos dados internos e externos que vão estar na sua elaboração, planificação, regulação, controle e execução. É fundamentalmente nesse processamento de dados que se revelam mais os problemas psicomotores das crianças com DA.

É freqüente na criança com DA a presença de problemas de *lateralização* e de direcionalidade. Além de hesitações e confusões visíveis na desorganização da sua atividade motora, as crianças com DA não conseguem integrar perceptiva, consciente e cognitivamente o seu corpo, não o reconhecendo em termos de orientação primária (“mostra-me a tua mão esquerda”); secundária (“com a tua mão direita aponta o teu olho esquerdo”) e terciária (“aponta o braço esquerdo da boneca com o teu indicador direito”). Não dispondo desse elemento fundamental de relação e orientação com o mundo exterior (radar do Eu), a criança com DA terá, inevitavelmente, dificuldades no plano da direcionalidade, não podendo consciencializar interiormente e projetar ou transferir exteriormente as noções espaciais básicas: esquerda-direita, cima-baixo, dentro-fora, frente-atrás, etc., tão essenciais como se sabe às aprendizagens simbólicas, complementa Fonseca (1995).

Estas duas funções psicomotoras essenciais, segue o autor, verdadeiras coordenadas do corpo, não são inatas, ao contrário das funções motoras, pois

resultam da educação e da experiência, permitindo à criança uma progressiva organização e estruturação do envolvimento (casa, quarto, rua, escola, sala de aula, recreio, jogos, livros, páginas, fichas de trabalho, etc.). A hierarquização dos sistemas corticais de processamento de informação dependem de alguma forma do domínio desses dois componentes neurológicos.

Para o autor, sem essas coordenadas, a criança com DA não discrimina facilmente o “b” do “d”, o “q” do “p”, o “u” do “n”, o “6” do “9”, etc., e muito dificilmente qualquer das suas combinações e seqüencializações que caracterizam a linguagem convencional e o processo de leitura e escrita.

A noção do corpo, muito associada à auto-imagem e à auto-confiança, é também invariavelmente identificada em crianças com DA. A noção do corpo em todas as situações de exploração e orientação no espaço aparece usualmente inadequada na criança com DA. Não diferenciam funcional e semanticamente as diversas partes do corpo e, conseqüentemente, a sua adaptação motora ao espaço exterior encontra-se prejudicada. O desenho do corpo surge bizarro em pormenores e em proporções, e os *puzzles* do corpo são realizados com freqüentes fracassos. Na imitação dos gestos, manifestam, freqüentemente, problemas de ecopraxias globais e finas, que são claramente indicativos de perturbações gestálticas e sociais, dada a importância da imagem do corpo na gênese da identificação, enfatiza Fonseca (ibdem).

Para ele, a estruturação espaço-temporal, uma das áreas psicomotoras mais fracas nas crianças com DA, põe em relevo os seus problemas de memória de curto termo espacial (visual) e rítmica (auditiva) e de realização seqüencializadora de gestos intencionais e controlados. Apresentam igualmente dificuldades em verbalizar ou em simbolizar a experiência motora, daí as dificuldades em tarefas de representação topográfica, ou em relacionar o espaço representado com o espaço agido.

As praxias, segue o autor, quer globais, quer finas, surgem nas crianças com DA com lentidão ou com impulsividade. A coordenação oculomanual e oculopedal apresentam dismetrias e percentagens de rentabilidade muito baixas. A dissociação dos movimentos é prejudicada pelos problemas de organização tônica, onde se revelam sinergias onerosas que tendem a alterar a realização, a velocidade e a precisão dos movimentos globais e finos. A recepção e a propulsão de objetos põem em relevo problemas de agilidade, de generalização e de

disponibilidade. No âmbito da dissociação digital e da destrialidade, verifica-se que as crianças com DA demonstram dificuldades em separar as funções de iniciativa e de suporte, e de planificação de tarefas e sub-tarefas motoras e psicomotoras.

Para Fonseca (1995, p.287), “é óbvio que esse potencial psicomotor interfere com as aprendizagens escolares não só porque demonstram uma insuficiente organização perceptivo-motora, como evocam alterações relevantes no processamento cortical da informação”,

Segundo Negrine (1986) o desenvolvimento psicomotor da criança, primeiro é determinado pelo desenvolvimento neurológico normal, e em segundo, pela experiência vivenciada pelo próprio corpo. As capacidades corporais são adquiridas pelas atividades diversificadas que vão construindo um tipo de memória corporal. O autor ainda afirma que as dificuldades de aprendizagem na alfabetização evidentes em crianças de 6 a 7 anos, são consequência de um todo vivido com seu corpo e não somente problemas específicos de aprendizagem de leitura e escrita.

Para De Meur e Staes (1984) uma criança com:

- ▶ Esquema corporal mal constituído, não coordena bem os movimentos; é atrasada quando se despe; as habilidades manuais lhe são difíceis; caligrafia feia; leitura expressiva, não harmoniosa: gesto após a palavra, a criança não segue o ritmo, pára no meio.

- ▶ Lateralidade não estando bem definida, problemas de ordem espacial; não percebe diferença entre lado dominante e o outro lado; não percebe diferença entre esquerda e direita; não tem condições de seguir a direção gráfica (leitura começando pela esquerda); não consegue reconhecer a ordem em um quadro, teria dificuldades em quadro com dupla entrada.

- ▶ Problemas na percepção espacial, não distingue “b” de “d”, “p” de “q”, “21” de “12”, se não perceber direita e esquerda, confunde “b” e “p”, “m” “n” e “u”, “ou” e “on”, se não distingue alto e baixo.

- ▶ Problemas na orientação temporal e espacial, dificuldade da noção “antes – depois”; confusão na ordenação de sílabas; dificuldade em reconstruir uma frase em que as palavras estejam misturadas.

De Meur e Staes (1984), afirmam que uma má organização espacial ou temporal ocasiona fracasso em matemática, que para calcular a criança deve ter pontos de referência, colocar os números corretamente, possuir noção de fileira, coluna, precisa combinar formas de fazer construções geométricas.

Santos (1987, Apud Oliveira, 2000) considera que a dislexia é vista como uma síndrome pedagógica que pode ser causada por distúrbios da fala e da linguagem, da estruturação espaço-temporal, do esquema corporal, do sentido de direção, da percepção do ritmo.

Educação e reeducação psicomotora

Torna-se necessário ao iniciarmos este item, conceituar e diferenciar educação e reeducação psicomotora, para melhor entendimento do assunto. Primeiro, a motricidade refere-se à capacidade neurofisiológica que o indivíduo possui para que possa realizar determinados movimentos; a psicomotricidade está relacionada com as características inerentes ao indivíduo em movimentar-se em relação à aprendizagem. Já, educação psicomotora pode-se dividir em dois grupos: funções de ajustamento (adaptação) e gnósicas (aspectos conscientes na tomada da informação), quanto à reeducação, refere-se ao processo de se trabalhar com as patologias, ou seja, com as deficiências apresentadas pelos indivíduos.

Conforme Oliveira (2005, p.11), ao olharmos nossos alunos, enquanto eles estão na sala de aula ou brincando no recreio, vemos cada um deles movendo-se, agitando-se ou parados. Identificamos cada um deles pela sua altura, pela cor de seus cabelos, seus olhos. O que se torna visível para nós são os seus corpos.

Seguindo a autora, verificamos que há alunos que correm, brincam e que participam de todos os jogos. Nas salas de aula não apresentam qualquer problema de postura, de atenção, lêem e escrevem sem dificuldades, conhecem a noção de tempo e espaço.

Ainda, refere-se que, também há existência de alguns que são diferentes, embora tenham uma inteligência normal. São “desastrados”, isto é, derrubam coisas quando passam, possuem movimentos muito lentos e pesados e têm dificuldades em participar dos jogos com outras crianças. Nas salas de aula não conseguem pegar corretamente no lápis, apresentando uma letra ilegível; às vezes escrevem com tanta força que chegam a rasgar o papel, ou então escrevem tão clarinho que não se enxerga; muitos possuem uma postura relaxada, têm dificuldade em se concentrar e entender ordens, sentem-se perdidos, por exemplo, quando se exige o conhecimento direita-esquerda; não conseguem manusear uma tesoura; pulam

letras quando lêem ou escrevem, não conseguem controlar o tempo de suas tarefas. Enfim, são diversos os problemas que as crianças podem apresentar.

Para Oliveira (2005), muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser facilmente sanadas no âmbito da sala de aula, bastando para isto que o professor esteja mais atento e mais consciente de sua responsabilidade como educador e despenda mais esforço e energia para ajudar a aumentar e melhorar, o potencial motor, cognitivo e afetivo do aluno.

Na realidade, complementa Oliveira (2005, p.12) o que acontece é que, frente às mínimas dificuldades encontradas com os alunos e não sabendo resolvê-las, os educadores encaminham-nos a especialistas. Existem, porém, muitos pais, que não têm condições de tratar seus filhos, com estes profissionais, quer por razões econômicas, quer por desconhecimento. Estas crianças, às vezes, são discriminadas como preguiçosas, sem força de vontade, e recebem o rótulo de “crianças-problema”. Com isto elas estão ainda mais fadadas a um fracasso escolar e à conseqüente evasão da escola.

Os professores, segue Oliveira (idem), em vez de fazerem um exame de consciência sobre sua atuação como educadores, enquanto membros de uma instituição escolar, isentam-se de qualquer responsabilidade e culpam o meio sócio-econômico-cultural do aluno ou a incapacidade do mesmo ou ainda a falta de esforço em aprender o que eles ensinam.

Por outro lado, enfatiza, para as crianças de maior poder aquisitivo, este encaminhamento dá origem a uma longa novela, onde o protagonista é a criança e cujos cenários são constantemente renovados dentre as clínicas de pediatria, neurologia, psicologia, fonoaudiologia e outras “especializadas”. Os profissionais destas clínicas, por seu lado, buscam uma avaliação segura para poder detectar qual o problema que devem sanar. Como normalmente estão distantes das salas de aula e do processo ensino-aprendizagem, muitas vezes vão procurar as falhas para o não aproveitamento nas próprias crianças. Catalogam-nas como possuidoras de distúrbios de aprendizagem (nome mais comum) e passam a reeducá-las como tais, como se fossem portadoras de alguma doença. Está instalada assim, o que Collares e Moysés (1985, Apud Oliveira, 2005) chamam de “medicalização do fracasso escolar”. Para estas autoras “a medicalização de uma questão consiste na busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual para problemas de origem eminentemente social” (COLLARES e MOYSÉS Apud OLIVEIRA, 2005).

Sucupira (1985, Apud Oliveira, 2005, p.13) é da mesma opinião, quando diz:

A medicalização do fracasso escolar encontra aqui um meio explicativo que se adapta à tendência de isentar o sistema escolar e as condições familiares e sociais da criança para colocar ao nível individual, orgânico, a responsabilidade pelo mau rendimento escolar.

Segundo esta mesma autora, os pais aceitam mais a decepção pelo fracasso escolar de seu filho quando se apresenta a alternativa de uma “doença”.

O que devemos observar é que estas andanças da criança por todos esses lugares e ao longo dos anos podem acarretar um outro problema, talvez maior, de origem afetivo-emocional. A criança começa a se sentir diferente das outras e sofre com isto. A visão de si mesma é abalada e ela pode desenvolver um sentimento de inferioridade que interfere em sua auto-imagem. Estamos de acordo com a idéia de Montezuma (1984) apud Oliveira (2005, p.13) quando diz:

Auto-imagem é o retrato ou perfil psicológico de si mesmo que o construtivismo do sujeito reorganiza permanentemente e conserva em sua *memória*, como resultado das *interações* vividas no passado, ao longo de sua história de vida.

Isto quer dizer que o indivíduo vai constantemente reformulando a sua visão de vida e de si mesmo de acordo com seus sucessos e fracassos pessoais.

Diante de sua experiência de vida, boa ou má, o indivíduo estabelece critérios para julgar-se a si mesmo, começando a formação de uma opinião favorável ou desfavorável acerca de si mesmo. Utiliza, portanto, uma série de valores como marco de referência para sua auto-realização e conseqüentemente sua auto-estima (OLIVEIRA, 2005, p.14).

Para a autora, intimamente ligada à auto-imagem está a auto-estima que é um juízo de valor, um julgamento que fazemos de nós mesmos. Ela pode ser positiva ou negativa e vai depender da carga energética ou afetiva que atribuímos aos nossos êxitos ou fracassos.

Sabemos que a experiência escolar tem grande influência na imagem que a criança faz de si mesma. Ela pode ter alguma experiência de fracasso na escola e isto vem abalar sua auto-confiança, além de contribuir para um número maior de fracassos. Sentir-se-á pior ainda se for rotulada como aluno-problema e passar a enfrentar diversos profissionais que tentarão resolver esses seus fracassos. Acaba vendo-se com uma severa autocrítica prejudicando assim seu desempenho escolar, complementa a autora.

Muitas vezes, enfatiza Oliveira (2005), muitos desses encaminhamentos não precisariam ser feitos se os profissionais estivessem atentos a uma educação mais integral do aluno e aptos para realizar uma reeducação em seu âmbito escolar.

Verificamos, segue a autora, também, que existem muitos casos em que as crianças são prejudicadas porque este encaminhamento se faz tardiamente, quando já foram reprovadas por dois ou três anos seguidos e depois de terem automatizado os erros, principalmente de leitura e escrita.

Desta maneira, segue Oliveira (2005), o processo educativo, que poderia ser mais rápido e mais facilmente resolvido, torna-se mais doloroso, mais complexo e mais demorado.

Neste contexto, pode-se dizer que, torna-se necessário a capacitação de todo e qualquer professor, tanto no que se refere ao processo da motricidade quanto à psicomotricidade. Uma vez verificado o problema que a criança apresenta, procurar imediatamente tomar conhecimento sobre o fato, diagnosticar e conseqüentemente proceder uma reeducação, pois, a imaturidade com o ensino mal orientado podem levar à formação de atividades negativas e dificuldades de aprendizagem que atrasam o desenvolvimento global da criança.

Considerações Finais

O desenvolvimento de qualquer processo educativo é também um desafio pedagógico. Este inclui a formação de docentes capacitados com o domínio de conhecimentos e métodos que promovam a aprendizagem. Não basta apenas dizer que estes processos são fundamentais à construção da autonomia e aprendizagem, é necessário dar condições para que eles verdadeiramente aconteçam.

Uma das formas mais eficazes de aprender a enfrentar as mudanças e ir construindo uma nova identidade profissional, é o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva, isto é, o desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática, de modo a associar o próprio fazer e o processo do pensar.

O termo dificuldade de aprendizagem tem sido aplicado a uma população muito heterogênea em termos de competências e de aquisições, quer motoras, simbólicas, cognitivas, quer ainda comportamentais, complicando assim o acesso a um enunciado teórico consistente no plano do diagnóstico e no plano da intervenção

habilitacional e psicoeducacional. Determinar as causas das DA e minimizar a sua incidência na população escolar é certamente um dos maiores desafios do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, partindo desse pressuposto, a busca de um aprimoramento e da atualização do professor dentro do processo inclusivo é fundamental para que ocorra a inclusão e a adoção práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa, sendo isto um desafio que implica mudanças, pois as diferenças não só devem ser aceitas pelo professor, mas também acolhidas como subsídio para contemplar o cenário escolar.

A educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio. A ajuda educativa, proveniente dos pais e do meio escolar, tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim de permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças. No estágio escolar, a primeira prioridade constitui a atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo à criança prosseguir a organização de sua “imagem do corpo” ao nível do vivido e de servir de ponto de partida na sua organização práxica em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva.

Quando nos encontramos frente a uma criança com dificuldades de aprendizagem, o fato de evidenciar o que vagamente se denomina de transtornos espaço-temporais associados a transtornos do esquema corporal faz com que se corra o risco de submetê-la a uma reeducação psicomotora de tipo sintomática. Esta reeducação é feita através de exercícios finos e minuciosos trabalhando nas diferentes formas perceptivas e ignorando, na maioria dos casos, o trabalho motor. Os erros dessa atividade psicomotora analítica e sofisticada têm revivido uma corrente globalista, a qual trabalha a atividade motora global, a fim de chegar a um desenvolvimento psicomotor compatível com o desempenho escolar.

Como se pôde ver com o desenvolvimento da presente pesquisa, que inúmeras são as causas das dificuldades de aprendizagem que uma criança pode apresentar, assim como inúmeros são os fatores que interferem na aprendizagem dela, e o professor, que é um mediador e facilitador desta aprendizagem, deve estabelecer um contanto, um vínculo positivo entre alunos, capaz de perceber e conhecer de modo mais eficiente o crescimento e desenvolvimento físico de seus alunos, pois é

nesta fase que se consolidam, todas as estruturas básicas para seu pleno processo de aprendizagem que vai perdurar para a vida toda.

Portanto, empenhar-se para que a criança goze de uma perfeita saúde física, emocional e intelectual pode contribuir para que as questões das dificuldades sejam amenizadas diante da conscientização entre educando e educadores em relação aos aspectos psicológicos, afetivos, cognitivos, psicossociais, culturais, entre tantos outros, necessários e indispensáveis a toda a criança.

Precisa-se, pois, ter uma atitude positiva frente à mudança, reconhecendo que ela faz parte da nossa vida e das instituições, que ela não é uma ameaça mas uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar novas formas de aprender**. São Paulo: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e reeducação – níveis maternal e infantil – Ana Maria Izigue Galuban e Setsuko Ono**, São Paulo: Manole, 1984, 226p.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental**. Revista Avisalá, Nº 11, julho/2002, p.11-19.

FONSECA, Vítor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

GALLARDO (org.), Jorge Sergio Pérez. **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, 136p.

MAHONEY (org.), Abigail Alvarenga; ALMEIDA (org.), Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Infantil: inter-relações – movimento, leitura, escrita**. São Paulo: Phorte, 2002.

MENDES, Nelson; FONSECA, Vítor. **Escola, Escola, quem és tu?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NEGRINE, Airton. **Educação Psicomotora:** a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Palotti, 1986.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil:** alternativas pedagógicas. 2.ed. Porto Alegre: Edita, 2002.

_____. **Corpo na educação infantil.** Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky** – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 10.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, 150p.

WALLON, H. **A origem do caráter na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.