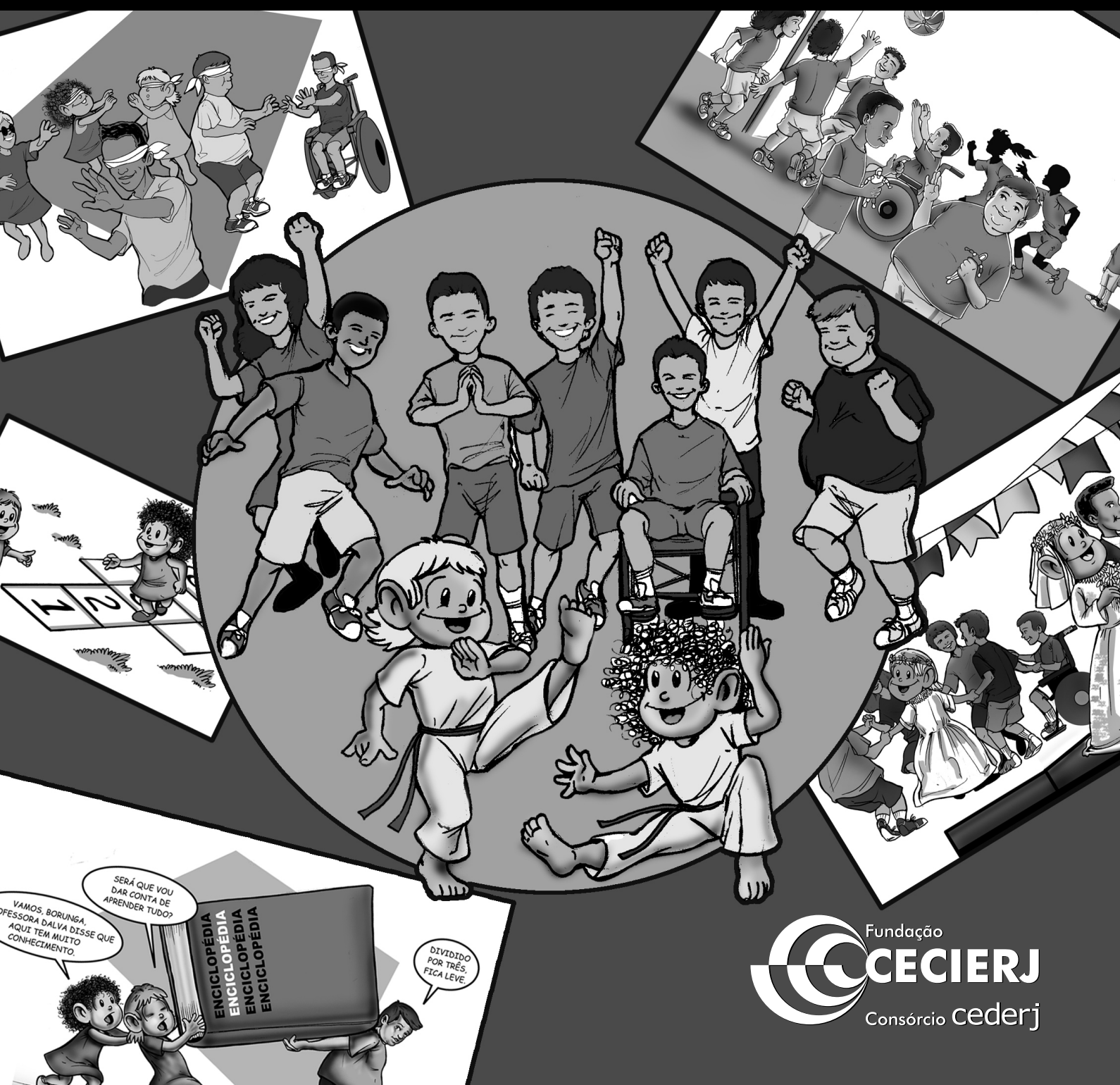


Denise Sardinha Mendes Soares de Araújo
Martha Lovisaro

Corpo e Movimento na Educação





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Corpo e Movimento na Educação

Volume 2 - Módulo 2

Módulo 2: Fundamentos pedagógicos e da psicomotricidade para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Denise Sardinha Mendes Soares de Araújo
Martha Lovisaro



GOVERNO DO
Rio de Janeiro

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Denise Sardinha Mendes Soares de Araújo

Martha Lovisaro

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

E REVISÃO

Ana Tereza Andrade

Gisèle Bessa

Maria Angélica Alves

COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DO

MATERIAL DIDÁTICO

Débora Barreiros

AVALIAÇÃO DO MATERIAL

DIDÁTICO

Letícia Calhau

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COPIDESQUE

Cristina Freixinho

José Meyohas

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Elaine Barbosa

Marcus Knupp

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE

PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ronaldo d'Aguiar Silva

ILUSTRAÇÃO

Eduardo Bordoni

CAPA

Eduardo Bordoni

PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães

Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2006, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

A663c

Araújo, Denise Sardinha Mendes Soares de.

Corpo e movimento na educação. v. 2: Fundamentos pedagógicos e da psicomotricidade para as primeiras séries do Ensino Fundamental / Denise Sardinha Mendes Soares de Araújo; Martha Lovisaro – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. 176p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-316-5

1. Corpo e movimento. 2. Educação física escolar. 3. Aprendizagem psicomotora. 4. Psicomotricidade educacional. I. Título.

CDD: 370.1

2009/1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralses

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 11 – Criança, escola e movimento nas primeiras séries _____	7
<i>Denise Sardinha Mendes Soares de Araújo</i>	
Aula 12 – Criança, escola e movimento nas primeiras séries _____	27
<i>Denise Sardinha Mendes Soares de Araújo</i>	
Aula 13 – O esporte e a atividade física inclusiva na escola _____	35
<i>Denise Sardinha Mendes Soares de Araújo</i>	
Aula 14 – Elementos da teoria psicomotora _____	53
<i>Martha Lovisaro</i>	
Aula 15 – As práticas psicomotoras _____	67
<i>Martha Lovisaro</i>	
Aula 16 – Desenvolvimento e aprendizagem psicomotora _____	83
<i>Martha Lovisaro</i>	
Aula 17 – Conceitos psicomotores _____	101
<i>Martha Lovisaro</i>	
Aula 18 – Conceitos psicomotores _____	119
<i>Martha Lovisaro</i>	
Aula 19 – Psicomotricidade educacional _____	135
<i>Martha Lovisaro</i>	
Aula 20 – Psicomotricidade educacional relacional _____	153
<i>Martha Lovisaro</i>	
Referências _____	171

Criança, escola e movimento nas primeiras séries

AULA

11

Meta da aula

Apresentar a importância da Educação Física como uma disciplina para o desenvolvimento complexo, integral e interdisciplinar da formação geral da criança.

objetivos

Esperamos que, após o estudo desta aula, você seja capaz de:

- identificar as diferentes formas e as transformações de energia;
- aplicar a ressíntese de ATP em uma prática de atividade física escolar.

Pré-requisito

É muito importante que você volte à Aula 5 e reveja o mecanismo de contração do músculo e outros conceitos que serão repetidos aqui.

INTRODUÇÃO

Se a Educação Física na escola tiver como um de seus objetivos habilitar os alunos a compreenderem os determinantes técnicos, históricos e culturais, fisiológicos, biomecânicos, sócio-político, econômicos e pedagógicos da prática desportiva e do exercício físico em geral, ela estará contribuindo para a construção de estilos de vida ativos e saudáveis, contribuindo, assim, para um desenvolvimento complexo, integrado e interdisciplinar da criança e do jovem (ARAÚJO e ARAÚJO, 1996).

Escolhi uma citação para introduzir esta aula porque ela trata de algumas das funções da Educação Física escolar nas primeiras séries do Ensino Fundamental: mostrar aos alunos, de acordo com os seus níveis de desenvolvimento, os determinantes técnicos, históricos e culturais, fisiológicos, biomecânicos, sociopolíticos, econômicos e pedagógicos da prática desportiva e do exercício físico em geral, demonstrando serem coerentes com o princípio da complexidade, da interdisciplinaridade e da integralidade do ato educativo. Assim sendo, trataremos de outro aspecto muito importante nas primeiras séries: a prevenção de doenças e a manutenção da saúde de nossas crianças. Começaremos com conceitos que consideramos úteis na hora da escolha de atividades físicas para as primeiras séries. A partir desta aula, suas escolhas poderão ser embasadas fisiologicamente. Depois, seguiremos com a manutenção de um hábito inerente ao homem: o movimentar-se.

AS FORMAS DE ENERGIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES

Existem seis formas de energia: a química, a calórica, a luminosa, a magnética, a mecânica e a nuclear. A energia é constante no universo, e jamais a ganhamos ou perdemos (lei de conservação de energia).

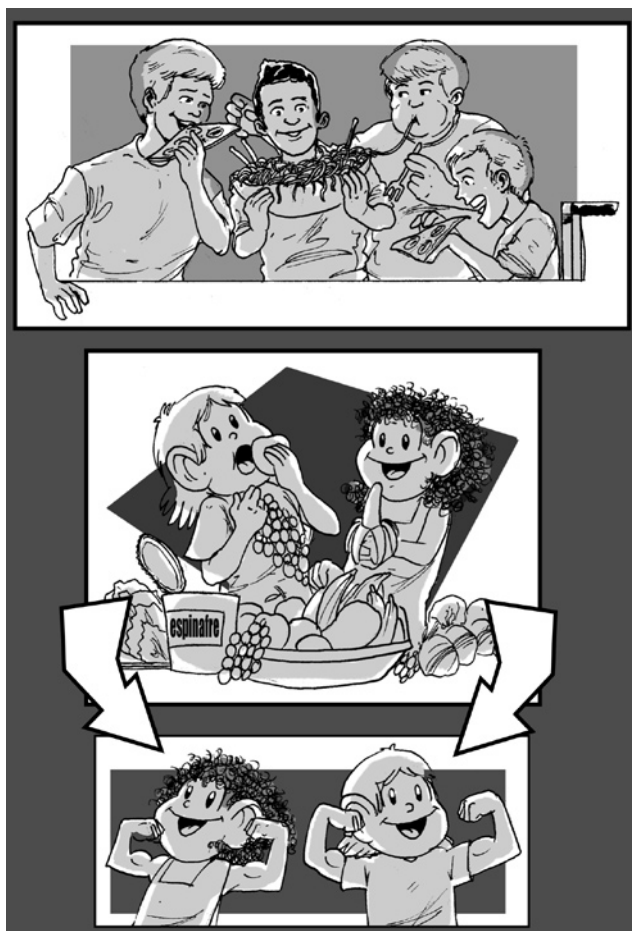
Se não perdemos energia, o que ocorre? Ocorre a transformação de uma forma de energia em outra. A transformação de química em mecânica, em nível de célula muscular, é a parte da **BIOENERGÉTICA** mais útil e de maior interesse para o funcionamento do corpo durante o exercício físico e/ou as atividades físicas. Como a bioenergética do exercício é mais valorizada nos esportes de rendimento, a sua aplicação na escola sofre um certo preconceito, até porque o que não compreendemos não aceitamos. Esse pressuposto está aos poucos sendo substituído. Se a escola lida com o corpo, tem de conhecê-lo. Trataremos da bioenergética e de sua aplicabilidade, a partir de um de nossos artigos (ARAÚJO e ARAÚJO, 1985).

BIOENERGÉTICA

Campo da Ciência que estuda as diferentes transformações de energia nos seres vivos.

A TRANSFORMAÇÃO DE ENERGIA PARA A CONTRAÇÃO MUSCULAR

O processo de contração da fibra muscular depende da conversão de energia química em mecânica. A energia química vem dos alimentos que ingerimos, e a mecânica é utilizada para o movimento das pontes cruzadas de miosina, contidas na fibra muscular.



ATIVIDADE



1. Relacione os itens a seguir, identificando as diferentes formas de energia e suas transformações.

- a. comer um bom prato de massa ()
- b. levantar um grande peso ()
- c. o processo de contração da fibra muscular depende da conversão de energia química em ()
- d. a mecânica é utilizada para o movimento das pontes cruzadas de miosina, contidas na ()
- e. são seis as formas de energia ()

- 1) energia mecânica
- 2) energia química
- 3) energia calórica
- 4) química, calórica, luminosa, magnética, mecânica e nuclear
- 5) energia mecânica
- 6) energia mecânica, calor, química, física, nuclear, luminar
- 7) contração muscular

RESPOSTA COMENTADA

Aprendemos as seis diferentes formas de energia no Ensino Médio. Elas são: química, calórica, luminosa, magnética, mecânica e nuclear. Esta última é muito polêmica, porque serve para realizações em prol do bem-estar da sociedade, mas também pode ser utilizada na fabricação de bombas nucleares. A energia mecânica é utilizada pela célula muscular no momento de sua contração na miosina. O exemplo do personagem Popeye serve para ilustrar a transformação de energia química do alimento (espinafre) em mecânica (movimento, força).

A ATP

Como já vimos, a substância intermediária de toda a produção de ATP chama-se adenosina-trifosfato (ATP). Na prática, a contração muscular requer que a molécula de ATP sofra a quebra de uma de suas ligações de alta energia. A célula muscular acumula uma quantidade muito pequena de ATP. É necessário, portanto, ressintetizar continuamente a ATP, de acordo com as necessidades metabólicas, para que o processo da contração muscular aconteça. É aí que se configura a importância da nossa alimentação rotineira. Os nutrientes da nossa alimentação, por meio de reações químicas catalisadas por enzimas, podem permitir a ressíntese de ATP, recuperando o seu nível no organismo.



Existem dois tipos de sistemas básicos de ressíntese de ATP na célula muscular:

- o que não depende do oxigênio – o anaeróbio;
- o que depende do oxigênio – o aeróbio.

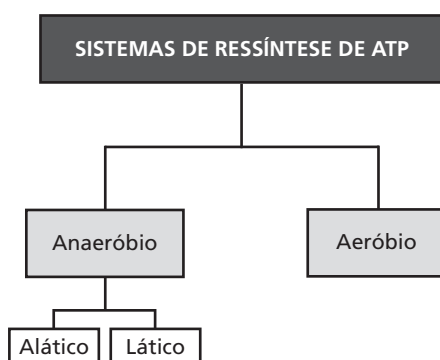


Figura 11.1: Representação gráfica dos sistemas de ressíntese de ATP.

Como representado na **Figura 11.1**, o processo anaeróbio pode ocorrer com ou sem a produção de ácido láctico para a ressíntese de ATP. Se o processo de ressíntese não utiliza ácido láctico, é denominado anaeróbio alático. Quando utiliza, é chamado anaeróbio láctico. Como temos pouca reserva de ATP no músculo, logo que realizamos uma atividade de pouca intensidade utilizamos as reservas de ATP do sistema aeróbio. Se esta atividade torna-se mais rápida e potente, acabam-se essas reservas, e o organismo lança mão do sistema de ressíntese com ácido láctico. As células se “sacrificam”, optando pela produção de ATP, mesmo produzindo ácido láctico, porque é a forma mais rápida e mais potente de produção por razões bioquímicas que não objetivamos detalhar aqui.

O PRIMEIRO SISTEMA – ANAERÓBIO ALÁTICO

O sistema de ressíntese utiliza uma substância de alto teor energético – a creatina-fosfato –, que é acumulada na célula muscular em uma concentração três vezes maior do que a da ATP. Esse processo de ressíntese, que ocorre no citoplasma, tem uma capacidade muito pequena de ressintetizar, em virtude da quantidade bastante limitada de creatina-fosfato disponível na célula muscular. Todavia, ele é muito

potente (maior produção de trabalho em menor tempo) em função da facilidade e rapidez de ressintetizar ATP.

É utilizado nas contrações musculares feitas na transição do repouso para o exercício ou de um nível menos intenso para um bem mais intenso, com aceleração, e em exercícios de grande intensidade e curta duração (até 10 segundos). Exemplos desportivos nos quais se verifica uma importante participação desse sistema na ressíntese do ATP são: o salto em altura, o serviço no tênis, o arremesso de peso, os 100 metros rasos, a cortada no voleibol e a modalidade de salto sobre cavalo na ginástica olímpica. Para as primeiras séries do Ensino Fundamental, alguns exemplos são um salto na piscina, uns minutos pulando corda, um pique de bicicleta.

Esse é o sistema ideal para esforços de curta duração, de grande intensidade e de várias repetições com pequenas pausas de intervalo, como o jogo de queimado.

O SEGUNDO SISTEMA – ANAERÓBIO LÁTICO

É um outro sistema de ressíntese de ATP que tem como produto final o ácido láctico. Nesse sistema, o glicogênio ou a glicose são utilizados como precursores de uma cadeia com pouco mais de uma dezena de reações químicas, algumas delas irreversíveis e que ocorrem no citoplasma da célula muscular. A potência desse sistema é elevada, ainda que seja menor do que a do primeiro. Porém, a sua capacidade de produção é muito maior, porque não utiliza somente substratos de reserva no músculo; pode usar também a glicose circulante no sangue. A principal limitação para a utilização desse sistema não está na quantidade de substrato, mas se relaciona com o produto final, isto é, o ácido láctico.

Tal sistema é utilizado nos esforços físicos de duração contínua, entre 10 e 15 segundos até 2 minutos, envolvendo grandes ou pequenas massas musculares. Esforços que envolvam intensidade máxima de um grupo muscular, como a musculatura extensora da perna, por exemplo, podem ocasionar a produção de ácido láctico em intervalos de tempo de apenas 6 segundos.

Exemplos desportivos nos quais se verifica maior participação desse sistema são: os 400 metros rasos, os 100 metros livres (natação),

a série de solo na ginástica olímpica e os 400 metros com barreiras. Segundo fisiologistas, provavelmente seja necessário um período de 75 minutos para que 95% do ácido láctico produzido durante um esforço máximo seja removido. Essa remoção ocorre com mais facilidade se o indivíduo continua fazendo exercício leve durante a recuperação, o que se denomina “recuperação ativa”. É interessante notar que o próprio organismo consegue determinar uma intensidade ideal para essa recuperação ativa, de modo a obter a maior velocidade possível de remoção do ácido. Com crianças, atividades que utilizam esse sistema não são aconselháveis. Na verdade, as próprias crianças as evitam. Por isso, duas voltas de corrida na quadra, com muita intensidade, não são bem aceitas pelas crianças.

O TERCEIRO SISTEMA – AERÓBIO

O último sistema de ressíntese de ATP apresenta algumas características especiais. É o único processo que utiliza oxigênio, sendo, na realidade, a única razão para necessitarmos tanto do oxigênio do ar; é também o único que ocorre em parte no citoplasma e em parte na mitocôndria.

A potência desse sistema é a mais baixa dos três aqui discutidos, pois, embora uma única molécula de glicose permita a ressíntese de 36 ATP (ressintetiza muito), por via aeróbia, ao contrário dos 2 ATP do sistema anaeróbio láctico, o tempo de reação é muito mais lento para o sistema aeróbio, em virtude do número muito maior de reações que ele tem a executar. Com essa informação, já se pode concluir que o sistema aeróbio é muito mais econômico. Daí a sua utilização preferencial, pela célula, quando está em condições ótimas de metabolismo. No que se refere à capacidade, esse sistema a tem praticamente infinita, pois ele depende de substratos energéticos variados (inclusive a gordura) e de oxigênio, o qual existe em quantidade ilimitada na atmosfera, para o seu funcionamento.

A ausência de produção final de um tóxico de difícil eliminação (o ácido láctico) faz com que esse sistema seja quase o único responsável pela ressíntese da ATP em repouso e em grande parte das situações de exercício. Graças a esse fato, é praticamente desnecessária a recuperação, a não ser em casos de esforços intensos e prolongados (maratona) que

STEADY-STATE

Estado de equilíbrio entre o que se consome e o que se gasta de oxigênio.

determinem a diminuição de reservas musculares de glicogênio, exigindo, assim, um tempo de recuperação superior a dois dias. Pode-se identificar uma participação maior do sistema aeróbio de ressíntese de ATP em exercícios nos quais se atinge o **STEADY-STATE** que sejam, em geral, de baixa ou média intensidade e que empreguem grandes massas musculares.

INTERAÇÃO ENTRE OS TRÊS SISTEMAS

A discussão anterior individualiza e separa os três sistemas como se eles fossem independentes entre si. Explicamos separadamente os três sistemas para sermos mais didáticos. No entanto, eles estão interligados e acontecem quase simultaneamente. Para uma fácil compreensão, faremos uma analogia didática desses sistemas com o funcionamento de um carro, proposta pelo professor Eduardo De Rose em uma de suas comunicações orais.

O primeiro sistema – alático – independe do oxigênio e é necessário para se iniciar um esforço, tal como a bateria de um carro. Assim como a bateria, se for necessário acioná-lo novamente, devemos esperar alguns segundos antes de fazê-lo, para que não esgotemos a sua pequena capacidade de armazenamento.



Uma vez acionado o carro, esse primeiro sistema deixa de atuar, e engatamos a primeira marcha para sairmos. A primeira marcha pode ser comparada ao sistema anaeróbico láctico. Se o caminho a percorrer é livre e plano, de baixa intensidade, passamos quase imediatamente para uma marcha mais alta, quase sem utilizar a primeira; todavia, se, ao contrário, temos de fazer uma subida íngreme logo ao sair com o carro, necessitaremos de muita potência, ainda que não seja econômico, e usaremos somente a primeira marcha.



Quando atingimos a estrada em uma velocidade constante, usamos uma “marcha alta” – sistema aeróbico – para a produção de energia, pois, embora seja de menor potência relativa, é o sistema mais econômico, e depende somente do oxigênio do ar e de uma eficiente eliminação dos gases tóxicos produzidos, além do combustível para a queima e conseqüente liberação de energia para o movimento das engrenagens.



Repetindo, separamos didaticamente os três sistemas de ressíntese de ATP, mas eles acontecem consecutiva e simultaneamente. Nunca uma via fica ativada e a outra desativada.

Enquanto em algumas situações os três sistemas sejam igualmente importantes, conseguimos identificar que sistema predomina em cada caso. Com esse raciocínio, orientaremos as aplicações da bioenergética para a elaboração de aulas de Educação Física e para o trabalho de Educação Física escolar.

UTILIZANDO A TEORIA NA PRÁTICA ESCOLAR DAS PRIMEIRAS SÉRIES

Exemplificaremos com três aulas, demonstrando que o professor do Nível Infantil e do Fundamental pode e deve observar o que acontece com o corpo da criança, biologicamente falando, quando planeja uma aula, pois as alterações biológicas podem ajudar ou atrapalhar o crescimento, o desenvolvimento infantil e o prazer da aula. Propositadamente, não descreveremos o objetivo das aulas e das atividades, assim como o conteúdo que cada atividade pretende desenvolver. Vamos nos limitar à avaliação bioenergética.

O planejamento de uma aula demanda uma série de aspectos que, por opção, não comentaremos. Em aulas infantis, por exemplo, aspectos psicossociais e culturais devem ser considerados. Os bioenergéticos devem ser também considerados, pois, como já frisamos, o esforço físico deve ser adequado às condições biopsicossociais dos alunos.

Na proposta da primeira aula (**Quadro 11.1**), para o nível escolar, não se esperam atividades de intensidade elevada por períodos longos (30 segundos), a não ser que seja um treinamento, o que não é o caso desta aula. Desse modo, os principais sistemas envolvidos seriam o aeróbio e o ATP-CP, este último em proporção direta com o número de piques de intensidade (por exemplo: série de saltos), sem maior atuação do sistema ácido láctico.

Quadro 11.1: Listagem das atividades da primeira aula

Atividades	Duração aproximada	Sistema de ressíntese
Corrida natural	5 minutos	Aeróbio
Corrida com 1º e 2º saltitos	5 minutos	ATP-CP, aeróbio
Balanceamento com bola, saltar e rolar com bola	25 minutos	ATP-CP, aeróbio
Execução de sequência de GRD com bola	15 minutos	ATP-CP, aeróbio

GRD
(GINÁSTICA RÍTMICA
DESPORTIVA)

Ginástica artística realizada em diferentes modalidades: com massa, com bola, com corda, à mão livre e com fita.

Dessa maneira, a preparação para uma série de ginástica rítmica deverá conter exercícios que utilizem, primariamente, esses dois sistemas. Quando começar a sensação de fadiga, a atividade deve ser interrompida, porque a parte técnica da execução é seriamente comprometida quando existe produção significativa de ácido láctico.

Do ponto de vista fisiológico, observamos que a aula está bem planejada, pois não envolve a participação do sistema ácido láctico. Tanto a corrida natural quanto a corrida com saltitos utilizam o sistema aeróbio, sendo que nesta última pode haver uma participação relevante do sistema ATP-CP nos saltitos, por serem intermitentes.

As atividades com bola são basicamente aeróbias e eventualmente ATP-CP (saltar e rolar com bola). A importância de cada sistema, nesse caso, vai depender muito do indivíduo e dos tipos de exercícios envolvidos; porém, como regra geral, pode-se verificar uma intensidade aeróbia menor com exercícios que exijam mais da parte técnica (normalmente associada a um grande número de interrupções).

A execução da série em si, atividade principal da aula, envolve os sistemas aeróbio e anaeróbio alático, conforme discutimos anteriormente.

Em suma, a aula está correta do ponto de vista bioenergético, tanto na utilização dos sistemas quanto na sua ordenação. Se houver maior interesse em trabalhar o sistema aeróbio de modo mais intenso, aumenta-se a duração das duas primeiras atividades e diminui-se o intervalo entre a execução de dois exercícios quaisquer. Certamente, esse plano pode ser utilizado para escolares em faixa etária superior a dez anos.

A segunda aula (**Quadro 11.2**) é adequada para os primeiros anos do Ensino Fundamental. As atividades chamadas “naturais” envolvem esforços de intensidade baixa ou média, intercalados com seqüências curtas e explosivas (alta intensidade). Em uma programação de 15

minutos desse tipo, sem interrupção, será usada ATP derivada dos sistemas ATP-CP e O₂, com evidente predomínio deste último.

A segunda atividade procura corrigir eventuais vícios posturais (muito comuns nesse grupo etário) e aprimorar o equilíbrio estático e dinâmico. Essas atividades se apresentam sob a forma de jogos individuais ou em grupo, requerendo um nível baixo de energia. Pode-se prever, então, um predomínio do sistema aeróbio. No final da aula, acontecem os jogos sensoriais, que quase não provocam gasto energético importante. As necessidades de ATP são supridas pelo sistema aeróbio. Esse conteúdo é adequado para o grupo etário em questão, para o qual o sistema aeróbio é o indicado.

Quadro 11.2: Listagem das atividades da segunda aula

Atividades	Duração aproximada	Sistema de ressíntese
Jogos de muita movimentação, sem interrupções (atividades naturais)	15 minutos	Aeróbio e ATP-CPA
Atividades de correção postural e aprimoramento de equilíbrio	20 minutos	Aeróbio
Jogos de volta à calma, incluindo jogos sensoriais	10 minutos	Aeróbio

A terceira aula (**Quadro 11.3**) apresenta uma diversidade de programação maior, porém existem aspectos negativos em sua planificação, que serão discutidos a seguir. O início é feito com uma corrida moderada de 5 minutos de duração. Neste ponto, vale a pena chamar atenção para o fato de que a corrida no início da aula, principalmente quando feita com um guia (em geral, o mais condicionado do grupo), pode ser, na realidade, muito intensa para os alunos mais descondicionados (ou os mais novatos, em uma situação de academia), acarretando importante participação dos processos anaeróbicos. Isso se verifica na prática, como o aluno que sente necessidade de caminhar em vez de correr ou o que precisa parar, botando as mãos nos quadris e com respiração ofegante; tal fato deve ser evitado de todas as maneiras, pois a execução do resto da aula e o prazer poderão ser prejudicados de modo irremediável.

O termo “calistenia” é um tanto inespecífico, mas a qualificação “intensa”, pedida na atividade, parece assegurar a participação dos três

processos de ressíntese de ATP, sendo o predomínio de qualquer um deles dependente dos exercícios que forem ministrados. Os 400 metros em um ritmo muito intenso para escolares (90 segundos) dependem, primariamente, do sistema ácido láctico. Esse tipo de atividade é extremamente desgastante e de benefício questionável para a saúde, ainda que não seja propriamente prejudicial.

Dez minutos de práticas de saltos em extensão parecem mais indicados para um atleta especialista na prova do que para um escolar, e, de acordo com as características de alta intensidade e curta duração, pode-se considerar o sistema ATP-CP dominante.

O encerramento da aula é feito com futebol, com apenas 15 minutos de duração. O tipo de metabolismo empregado depende de vários fatores: posição do jogador, nível técnico, competição ou recreação etc. Como o futebol requer, em geral, uma movimentação constante com alguns picos de grande intensidade, os sistemas mais envolvidos são o aeróbio e o anaeróbio alático. Ainda que essa aula promova a atuação dos três sistemas, sua ordenação é bastante inadequada, pois a produção precoce de ácido láctico pode comprometer seriamente o restante da aula. Parecem também despropositadas as repetidas utilizações do sistema ácido láctico, assim como a pequena duração da corrida moderada, que deveria ser ampliada para uma utilização mais plena do sistema aeróbio. Em suma, esse plano está inadequado para um escolar, seja ele do Ensino Fundamental ou do Médio, tanto do ponto de vista bioenergético como do ponto de vista pedagógico (multiplicidade de objetivos).

Quadro 11.3: Listagem das atividades da terceira aula

Atividade	Duração aproximada	Sistema de ressíntese
Corrida moderada	5 minutos	ATP-CP, aeróbio, ácido láctico
Calistenia intensa	20 minutos	ATP-CP, aeróbio, ácido láctico
Uma volta na pista	90 segundos	ácido láctico
Saltos em distância	10 minutos	ATP-CP
Futebol	15 minutos	ATP-CP, aeróbio

FATORES ADEQUADOS ÀS CRIANÇAS DAS PRIMEIRAS SÉRIES

Selecionamos alguns fatores que devem ser considerados no planejamento de uma aula de Educação Física escolar, do ponto de vista da saúde.

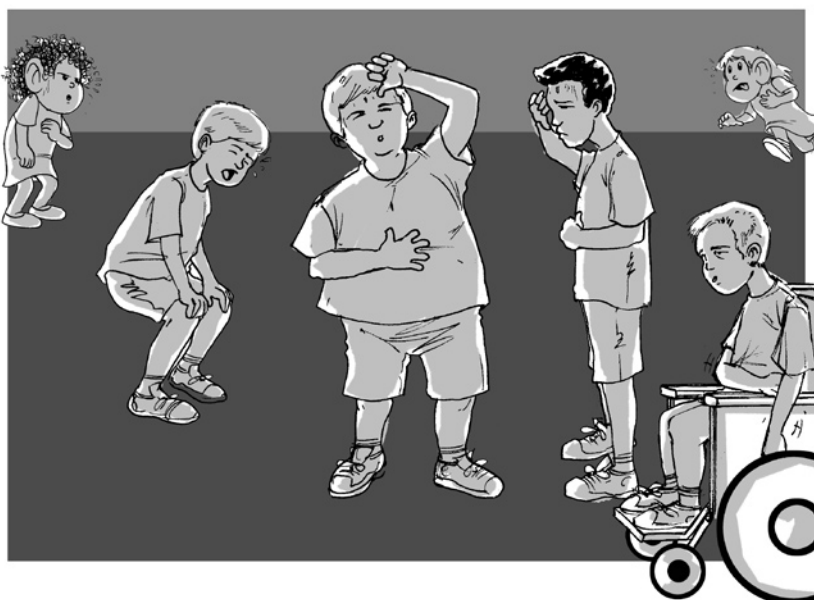
- A maior ênfase deverá ser sempre sobre o sistema aeróbio. Todas as aulas deverão conter atividades que exijam a participação desse sistema, principalmente em nível fundamental, embora as atividades que exijam o sistema ATP-CP sejam úteis para despertar maior interesse pela aula e provoquem maior aceitação por parte dos alunos. Cabe ao professor imaginar atividades que despertem o prazer nas crianças, mesmo que tenham caráter aeróbio.
- É bastante útil começar a aula com exercícios de alongamento, mobilizando as principais articulações corporais. A intensidade deverá ser baixa no início, aumentando com o decorrer da aula.
- Exceto quando se possui um grupo muito homogêneo, não se deve começar a aula por corrida, evitando, assim, um trabalho anaeróbio desgastante, no início da aula, para aqueles que estão menos preparados.
- Só se deve dar maior ênfase ao sistema ácido láctico quando se tratar de equipe colegial de competição, na qual a modalidade desportiva requeira esse sistema bem desenvolvido. Em situação cotidiana, raramente utilizamos ou precisamos do sistema de ressíntese de ATP produzindo ácido láctico em muita quantidade; por isso, não precisamos desenvolver esse sistema tão acirradamente.

Se quisermos manter na criança o hábito de se movimentar, as aulas devem ser agradáveis. Seguem indicadores de que o aluno está produzindo ácido láctico, situação desconfortável tanto para adulto quanto para criança:

- débito de oxigênio por mais de 30 segundos (respiração ofegante);
- piora na execução da atividade (quando o ácido láctico se acumula, a musculatura dói, e o aluno, naturalmente, passa

a economizar energia. Do ponto de vista da aprendizagem motora, se o objetivo é aprender corretamente, não adianta executar de forma errada);

- dor localizada, imediatamente após o esforço, nos músculos que realizaram o exercício;
- náuseas e vômitos;
- fadiga e incapacidade de continuar o exercício;
- frequência respiratória superior a 40 batidas por minuto.



Aconselha-se, no entanto, que a aula de Educação Física escolar não seja voltada apenas à preparação e ao desenvolvimento desses sistemas ou de valências de condição física. Existem momentos da aula em que o docente objetiva ensinar um gesto motor, e, naturalmente, nenhum ganho energético tem de ser esperado nesse momento.

Atividades livres e de pouco movimento – como o xadrez, o tênis de mesa, a dramatização etc. – têm outros objetivos além do desenvolvimento biológico. Cabe ao professor realizar um trabalho no qual diferentes intenções são alcançadas. Esses gráficos servem para o momento em que o professor deseja desenvolver as variáveis força, flexibilidade, coordenação e potência aeróbia, apontadas como as mais importantes para o capital de saúde, isto é, para o investimento na saúde da criança, do jovem, do adulto e do idoso, em ambos os gêneros.

Não é nossa intenção estimular o treinamento individual no escolar, que precisa e deve realizar atividades em grupo. Por isso, indicamos, grosso modo, o melhor sistema metabólico que predomina em cada atividade; mas, se o objetivo for otimizar o trabalho de condicionamento físico individual, outras variáveis devem ser consideradas: a massa muscular envolvida, a composição de fibras musculares esqueléticas, a eficiência mecânica das atividades, o nível de condicionamento aeróbio e o limiar anaeróbio (o ponto de intensidade do exercício a partir do qual é produzida uma acidose metabólica sustentada).

MANTENDO O HÁBITO DE SE MOVIMENTAR

Se quisermos minimizar a prevalência do sedentarismo em nossa sociedade e na vida de nossas crianças, jovens e adultos, temos de atuar desde os primeiros anos escolares na prevenção primária, como vimos anteriormente. Os anos escolares devem proporcionar à criança a manutenção e o hábito de movimentar-se. Fazendo um paralelo entre o hábito da escovação e o hábito de movimentar-se, observamos que, para a criança incorporar o hábito de escovar os dentes, o responsável oferece-lhe oportunidade, prazer e conhecimento, quando organiza, supervisiona e avalia a escovação (tendo de ser, certas vezes, até enfático). O mesmo acontece com o exercício físico. Oferecer atividades, diminuir o tempo

de imobilidade diante do computador e da televisão são atitudes importantes. A criança, sozinha, não toma essa decisão.

O adulto oferece à criança o conhecimento do valor e da necessidade da escovação, explicando-lhe seus benefícios.

O prazer na escovação pode ser alcançado pelo uso de escovas bonitas com desenhos infantis, banquinhos para facilitar o alcance da pia do banheiro, pastas de dente com sabores agradáveis etc.



Para que a criança mantenha ou adquira o hábito de exercitar-se, essas variáveis – o prazer, o conhecimento e a oportunidade – devem também estar presentes, se quisermos que ela não se transforme em um adulto sedentário. Não deveria bastar que professores ensinassem a seus alunos a boa realização das tarefas da Educação Física escolar, como saltar, correr, jogar, já que é dever do poder público oferecer a toda a sociedade oportunidades de realização de exercícios, seja em praças ou em quaisquer outros ambientes públicos, e garantir a segurança dos cidadãos que queiram participar de atividades físicas.

Contudo, a escola tem uma responsabilidade limitada devido ao tempo. Como optar dentre as diversas possibilidades de atividades físicas, se temos pouco tempo de aulas, contrariando a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?

Voltando ao hábito, já está comprovado que a experiência da escola é importante para o desenvolvimento da prática de exercitar-se. Diversos trabalhos de autores brasileiros e estrangeiros sobre cidadania defendem que a escola não é um espaço apenas para se transmitir conteúdos, mas também para criar bons hábitos e desenvolver atitudes. Pesquisas concluem que comportamentos fisicamente ativos são marcados durante a infância, e que a motivação para se exercitar é aprendida e desaprendida socialmente. Isso significa que um professor que traz para o aluno a sensação de competência e lhe inspira confiança, alegria, frustração ou humilhação influencia positivamente ou não na criação de hábitos.

Concluindo, muito embora ainda sejam desconhecidos os determinantes de uma vida fisicamente ativa, as participações em esportes escolares e Educação Física durante a infância e a adolescência



são freqüentemente mencionadas como fatores de promoção de um estilo de vida ativo na vida adulta. Diante dessa constatação, a política pública brasileira e a escola deveriam se preocupar mais vigorosamente em promover e estimular a Educação Física escolar. Acrescentamos, no caso brasileiro, outros fatores que influenciam o estilo de vida das crianças, como habitação, saneamento básico, segurança pública, pais empregados, liberdade etc.

ATIVIDADE FINAL

A partir das atividades propostas no quadro a seguir, avalie, bioenergeticamente, a adequação das atividades da aula do **Quadro 11.4**.

Quadro 11.4: Listagem das atividades da quarta aula

Atividade	Duração aproximada	Sistema de ressíntese
Corrida 400 metros	90 segundos	Ácido láctico
Alongamento	10 minutos	ATP-CP, aeróbio
Vôlei, saques, cortadas	15 minutos	ATP-CP

RESPOSTA COMENTADA

A aula começa com um pico de 400 metros, de grande intensidade e duração de 90 segundos (1,5 minuto), que utiliza, predominantemente, o sistema ácido láctico. Depois, é sugerido um alongamento, que deveria, entretanto, ter sido feito antes da atividade anterior. A última parte é dedicada ao treinamento específico de voleibol, o qual utiliza em maior proporção o sistema ATP-CP. Essa aula estaria mais indicada para jogadores de voleibol, embora, até mesmo neste caso, deveriam ser invertidas as duas atividades iniciais ou, eventualmente, eliminados os 400 metros em 1,5 minuto. Em suma, esse plano não estaria indicado para escolares, sob o ponto de vista da bioenergética, pois o início abrupto, sua maior falha, não teve qualquer preparação.

RESUMO

A prática de atividade física e do exercício físico nas escolas está, na maioria das vezes, sob responsabilidade da disciplina Educação Física. O objetivo da Educação Física escolar é habilitar os alunos a compreenderem os determinantes técnicos, históricos e culturais, fisiológicos, biomecânicos, sociopolíticos, econômicos e pedagógicos da prática desportiva e do exercício físico. Assim, ela contribui para a construção de estilos de vida ativos e saudáveis, ajudando no desenvolvimento complexo, integrado e interdisciplinar da criança e do jovem.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, mudaremos nosso estilo. Trataremos de temas ligados ao movimento propriamente dito, mas sob a forma de material didático lúdico, isto é, utilizando histórias em quadrinhos.

Criança, escola e movimento nas primeiras séries

AULA 12

Meta da aula

Apresentar a possibilidade de utilização de materiais didáticos – como história em quadrinhos – para o incentivo de temas como criança, escola e movimento nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

objetivos

Esperamos que, após o estudo desta aula, você seja capaz de:

- avaliar a história em quadrinhos como material didático para o trabalho dos temas corpo e movimento, nas primeiras séries;
- identificar a importância da preparação da criança para o entendimento da necessidade da prática de exercício físico para a saúde e a qualidade de vida;
- destacar intervenções pedagógicas, apresentadas na história, que contribuam para o desenvolvimento infantil.

Pré-requisitos

Para melhor compreender esta aula, a disciplina Didática será muito útil, assim como as Aulas 5, 7, 8, 10 e 11 desta disciplina.

INTRODUÇÃO

Nos planejamentos de ensino e na prática docente cotidiana, os professores selecionam objetivos de ensino, conteúdos e experiências de aprendizagem a que os alunos devem ser submetidos para ajudar na construção de novos conhecimentos.

A Aula 15 da disciplina Didática já tratou desse assunto, mas as experiências de aprendizagem são, ao nosso entender, um dos pontos cruciais para ajudar o professor na busca de incentivos, significados e prazer no ato de aprender. Materiais didáticos em diferentes linguagens, escrita, falada, imagética, e em diferentes meios, eletrônicos ou não-eletrônicos, são importantes para auxiliar o aluno a aprender.

As crianças das primeiras séries se beneficiam quando aprendem com materiais didáticos lúdicos. O professor pode explorar o tema corpo e movimento de maneira interdisciplinar, utilizando-se de confecções de materiais didáticos como calendários, jogos de cartas, jogos da memória, revistas em quadrinhos, jornais, figurinhas, teatro de fantoches, músicas etc.

Apresentaremos esta aula na forma de história em quadrinhos e, a partir dela, solicitaremos atividades que serão realizadas com base na sua leitura, no que você já aprendeu em outras aulas e disciplinas, e nos esclarecimentos que surgirão, quando necessário.





Mostraremos agora como um material didático que parece simples pode ajudar a prática docente e influenciar na aquisição do conhecimento infantil, nas primeiras séries. Esse material pode ser preparado em parceria com outras disciplinas ou áreas – Língua Portuguesa, Ciências, Artes – e utilizado por elas, por meio da leitura, para posteriores debates e discussões, sobre os temas e situações nele abordados.

São cinco os fundamentos do voleibol: o saque, a manchete, o levantamento, o bloqueio e a cortada. Normalmente, eles acontecem nessa ordem no jogo. Existem diferentes tipos e níveis de dificuldade para os saques e as cortadas.

O atleta brasileiro Bernard, que pertenceu à Seleção Brasileira de Voleibol, criou um saque de altíssima dificuldade que hoje é conhecido em todo o mundo como “Jornada nas Estrelas”. Somente atletas de altíssimo nível técnico conseguem realizá-lo.

ATIVIDADE

1. Leia a história e anote os aspectos importantes que foram retratados nos quadrinhos, do ponto de vista pedagógico. Procure, também, anotar outros aspectos ainda não tratados em nossas aulas, mas que foram notados por você.

[illegible]

RESPOSTA COMENTADA

São muitos os pontos que esta aula abordou. Comentaremos alguns, a seguir:

- A aula começa com os alunos agitados, o que poderia prejudicar a concentração dos mesmos para a aprendizagem. A professora utiliza-se de uma estratégia para chamar a atenção deles para a aula, tocando uma música na flauta.

- Acontece o episódio da queda do aluno Farofa, provocada pela indisciplina do outro aluno, Tatado. A professora não chama a atenção dele na hora, porque acredita que, mais tarde, em particular, obterá maior resultado e colaboração do aluno para entender a sua indisciplina ou mesmo desatenção. Com isso, ela demonstra que é preciso ter muito cuidado com os acidentes, quando realizamos exercícios e atividades físicas.

- Observa-se que a aula é realizada com a participação de meninos e meninas, um aluno cadeirante e um aluno bem acima do seu peso ideal. Eles discutem sobre a altura da rede e acabam se entendendo. É possível realizar atividades com pessoas de níveis de condicionamento diferentes, alturas diferentes e necessidades diferentes. O adulto acha difícil, mas as crianças, quando expostas a esse tipo de comportamento desde cedo, acostumam-se a viver com seus semelhantes diferentes, em coletividade.

- Em outra parte da história, fala-se em aula teórica e prática. A Educação Física trabalha, principalmente, com o domínio psicomotor e com o afetivo-social da aprendizagem, mas é mito dizer que não se pode ter aulas teóricas em Educação Física. Existem conceitos e teorias que devem ser ensinados nesse tipo de aula, até para ensinar como se faz exercício físico corretamente, isto é, como se programa uma série de exercícios, com frequência, intensidade, volume etc.

- As práticas desportivas e o jogo são a sua prioridade, mas teoria é a garantia de que o aluno saberá realizar atividades físicas corretamente no futuro.

- Do ponto de vista moral e educativo, a professora conversa no final da aula com o aluno sobre a queda. Quando os alunos estão em grupo, é muito mais difícil conseguir que eles reconheçam que erraram, até porque eles têm de se impor perante o grupo. A sós, eles conversaram e se entenderam. Posteriormente, a professora o fez refletir sobre os apelidos, como já comentamos em outra aula.

Na história, a professora diz que aquela aula é para aprender, e que o jogo “para valer” acontecerá em outra aula. Em aprendizagem motora, sabemos que, quando estamos querendo aprender um gesto motor, não devemos treiná-lo em situação de competição, mas realizá-lo em situação de experiência de aprendizagem. Para aprender, temos de repetir o gesto motor corretamente. Para aprender o saque, por exemplo, temos de repeti-lo várias vezes, e corretamente, para o nosso cérebro gravar o gesto correto. Em situação de competição, não nos preocupamos com esse fato. Por isso, a professora disse que essa experiência não é adequada para a aprendizagem dos fundamentos do vôlei.

A falta de conhecimento sobre o tema exercício físico não acontece somente no cenário infantil. Estudantes de outras faixas etárias, familiares e cidadãos comuns sentem falta desse conhecimento. Por esse motivo, em 1996, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação fomentaram o projeto de uma revistinha infantil denominada *Poti e sua Turma*, para a educação continuada de profissionais das áreas de educação e saúde, juntamente com o curso a distância de Exercício Físico e Saúde, implementado por estes dois ministérios, com a nossa colaboração e a de outros profissionais.

O objetivo da revista era tornar-se material lúdico para servir como ferramenta ao professor, para melhorar o conhecimento sobre exercício físico e saúde de crianças da rede regular de ensino. Foram publicados 20.000 exemplares, distribuídos nas escolas de todo o Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

RESUMO

A seleção de objetivos de ensino, de conteúdos e de experiências de aprendizagem é atitude corriqueira na prática de planejamento docente. Dessas, as experiências de aprendizagem podem estar mais diretamente ligadas a uma aprendizagem significativa, alegre e prazerosa ou não. O professor das primeiras séries pode explorar o tema corpo e movimento de maneira interdisciplinar, utilizando-se de confecções de materiais didáticos para ajudar na sua prática cotidiana, já que as histórias e revistas em quadrinhos são materiais já consagrados pelo gosto infantil. Combinar o desenvolvimento teórico desse tema com histórias em quadrinhos, ou outro material agradável, pode colaborar com o sucesso da aprendizagem.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula será sobre os esportes e as atividades físicas inclusivas na escola. Essa questão precisa ser muito bem elaborada nas escolas e em práticas docentes que pretendam ser inclusivas.

O esporte e a atividade física inclusiva na escola

Meta da aula

Apresentar as questões do esporte e das atividades físicas na escola, dentro da perspectiva da inclusão.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- diferenciar os diversos tipos dos esportes;
- avaliar a utilização do esporte como competição e como instrumento de inclusão entre crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental;
- identificar o princípio da inclusão com uma visão pedagógica de aceitação do diferente em necessidades especiais, de gênero, de credo, de condição física, de condição social e econômica.

Pré-requisitos

A disciplina Educação Especial ajudará você a compreender e a fazer ligações entre o seu conteúdo e o desta aula.

INTRODUÇÃO

DECLARAÇÃO DA CRIANÇA ESPORTIVAMENTE SAUDÁVEL

Toda criança deveria ter o direito de experimentar (ARAÚJO, 2004):

- andar, correr, trepar, saltar e arremessar;
- nadar pelo menos três estilos;
- jogar dois ou mais esportes de bola;
- jogar um ou mais esportes de raquete;
- realizar exercícios básicos de ginástica;
- pedalar e patinar;
- dançar;
- competir em uma luta marcial;
- praticar danças e jogos da cultura popular e do folclore brasileiro.

Como você sabe, as brincadeiras de antigamente eram mais ligadas às atividades físicas do que as de hoje. Realmente, sobra pouco tempo para as brincadeiras infantis hoje em dia, principalmente no universo das crianças privilegiadas economicamente e muito ocupadas com várias outras atividades, como aprender idiomas, tocar instrumentos, atividades de lazer com aparelhos eletrônicos etc. As brincadeiras de roda, de corda, arcos, bola e bicicletas estão cada vez mais distantes do cotidiano infantil.

Por outro lado, existem crianças desprivilegiadas socialmente que não têm tantos compromissos, nem usufruem desses brinquedos eletrônicos e, além disso, não têm, também, acesso à rua, e aos parques, jardins e praças de seus bairros, porque sair, hoje, demanda companhia, e nem sempre os pais podem acompanhá-las. Nas cidades grandes é raro crianças fecharem ruas transversais do bairro para jogar em grupo. Os motoristas não têm mais a mesma complacência do passado. Violência e falta de tempo são, hoje, os males que atrapalham as crianças a ter acesso às ruas e praças, mesmo com companhia. Por isso, é de fundamental importância a Declaração da Criança Esportivamente Saudável.

O ESPORTE INCLUSIVO NA ESCOLA

Como formação geral compreende-se, dentre outros fatores, a preparação da criança para o futuro (a escola que conhecemos está preparando a criança para um mundo adulto, apesar da inquietação de educadores como Rubens Alves). Embora a preocupação seja com a

preparação para o futuro, enquanto essa preparação ocorre, o presente pode ser vivenciado, com prazer e respeito, principalmente o respeito às diferenças.

A escola que conhecemos já compreende a necessidade desse respeito, mas não está preparada para exercê-lo em relação às diferenças. Respeito às diferenças de gênero, de culturas, de condição intelectual, de grupos étnicos, de interesses, de condição física e de saúde, desde a excelência de aptidão desportiva até, e principalmente, as diferenças de condição de necessidades especiais das crianças.

Como a família, a sociedade e, particularmente, a escola lidam com o corpo da criança com necessidades especiais de aprendizagem, de locomoção, de visão, de audição, de condição cerebral? O paradigma de inclusão na educação é uma utopia possível?

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Você já estudou na disciplina Educação Especial, sobre educação inclusiva. A educação inclusiva iniciou-se nos EUA em 1975, no estado da Califórnia. A partir daí, políticas públicas foram implantadas para se concretizar este sonho. Nos EUA, há diversas propostas de mudanças curriculares visando à implantação de programas mais adaptados às crianças com necessidades especiais. A Universidade de Minnesota realiza uma pesquisa de acompanhamento destes programas, e estados como New York, Massachussets, Minnessota, Daytona, Siracusa e West Virgínia já implementaram os seus programas. Localiza-se na Inglaterra o principal Centro de Estudos de Educação Inclusiva. Dele saíram as principais propostas mundiais sobre o tema. Países como Bangladesh, Brunei, China, Hong Kong, Índia, Indonésia, Japão, Coréia, Malásia, Nepal, Paquistão, Filipinas, Singapura, Siri Lanka e Tailândia, além de França, Alemanha, México, Canadá, Itália e Espanha têm, também, os seus programas de inclusão.

Entende-se por Educação Inclusiva o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, em todos os seus graus. Nela, o processo educativo é entendido, principalmente, como um processo social e não como um processo de instrução apenas. Nele, as crianças têm o direito à escolarização o mais perto possível do normal, isto é, junto das crianças

classificadas como normais, sem necessidade especial aparente e gritante. Utilizamos os adjetivos “aparente e gritante” porque todos nós temos necessidades especiais e singulares, só que elas ficam, às vezes, camufladas, durante todo o processo educativo, porque a escola também não consegue, na maioria dos casos, identificá-las. Podemos exemplificar com crianças que têm dislexia, crianças com fobia social, crianças com problemas de linguagem, de coordenação motora etc. Essas crianças sofrem durante o processo educativo e por muitos anos. O objetivo do processo de educação inclusiva não é comparar as crianças com necessidades especiais com as outras crianças e sim estimular o seu próprio desenvolvimento máximo. Em adendo, assim como os pais de crianças sem necessidades especiais, os pais de crianças com necessidades especiais são parceiros fundamentais no processo de inclusão de seus filhos. Crianças de porão (escondidas em casa) não são mais cabíveis em uma sociedade que se pretenda democrática.

ATIVIDADE



1. Crianças de porão. Essa é uma expressão utilizada para definir a situação das crianças com necessidades especiais que vivem confinadas em suas casas. Existe alguma situação desse tipo, na sua família, escola ou na sua vizinhança que você poderia identificar, no sentido de demonstrar a segregação pelas quais as crianças com necessidades especiais experimentam? Exemplifique.

RESPOSTA COMENTADA

Receber no seio de uma família uma criança com necessidade especial não é uma experiência fácil nem tampouco é o que desejamos.

Por cuidado excessivo, por vergonha e por proteção descabida, mas compreensível, alguns pais literalmente escondem os seus filhos nessa condição, sob a alegação de que as estão protegendo para não serem humilhadas, e para evitar que elas se tornem objeto da curiosidade de outras crianças, do restante da família, dos vizinhos, dos amigos em potencial na escola. Se essas crianças não forem expostas, a sociedade nunca se acostumará a lidar com a sua condição especial, e elas serão impedidas de exercerem vários dos seus direitos, sendo um deles o de ir e vir. Colocá-las em escolas especiais é uma forma de segregação. Impedi-las de conviver com os irmãos, colegas dos irmãos ou com colegas de escola com condição diferente também o é. Existem muitas situações de segregação às quais essas crianças são submetidas, e isso, de certa forma, é uma covardia, assim como a que o personagem Corcunda de Notre Dame foi submetido, o que é inconcebível, principalmente por estarmos no século XXI.

MUDANÇAS

Para conseguirmos, no futuro, um processo educativo brasileiro inclusivo, muitas mudanças deverão ocorrer. Essas mudanças passam pelas políticas de educação, pelo financiamento da educação, pela formação dos professores (muitos currículos não privilegiam esse tema de educação inclusiva), pelos princípios sociais éticos dos professores (não raro ouvimos depoimento de professores que têm “agonia, ou nervoso” de lidarem ou mesmo de chegarem perto de crianças com necessidades especiais) que por não terem convivido na sua infância e na escola com outras crianças nessa condição, não se sentem psicologicamente preparados para lidar com a situação. Se esses professores tivessem convivido com crianças especiais, já estariam “acostumados” com a condição delas.

Os processos de avaliação tradicionais e os seus critérios deverão ser reformulados. O acesso físico à escola e na escola também são fatores que necessitam de mudanças.

Segundo os pesquisadores das Escolas de Educação da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Universidade de São Paulo (USP), uma política de implantação de educação inclusiva deve conter (ARAÚJO, 2004):

- políticas de suporte às escolas inclusivas;
- adequadas condições de trabalho à equipe técnica;
- recursos adequados;
- formação e educação continuada para os profissionais envolvidos;
- informação adequada ao professor das classes sobre as verdadeiras limitações da criança;
- criação de procedimentos de punição para os que proporcionarem procedimentos perversos e injustos contra a criança.



Farofa: Gostei do lance das diferenças, que a prof^a. Dalva falou hoje.

Lambiscaia: Eu só não entendi porque ela disse que até nas diferenças e necessidades somos iguais.

Nanato: É demais para a sua cabecinha, Lambiscaia?

Lambiscaia: Não, engraçadinho. Como é que pode ser igual nas diferenças?

Tatado: Eu também não entendi.

Nanato: Ela disse que todos temos necessidades especiais. Só que umas necessidades atrapalham mais que outras.

Tatado: É verdade, não poder andar é muito ruim.

Borunga: Eu tenho uma necessidade especial também. Não consigo desenhar nem uma árvore. E detesto matemática.

Lambiscaia: E eu, que não consigo lembrar onde coloco as minhas coisas?

Tatado: É, eu também tenho dificuldades de entender Geografia, aqueles mapas. Confundo tudo.

Borunga: E você, Tetedo, também é muito tímido. Quase não fala.

Tatado: Eu tenho necessidade especial de comer muito.

Farofa: Eu tenho necessidade de ficar sempre grudado na minha mãe e de não dormir no escuro.

Nanato: Ah, isso tem outro nome.

Todos: Mimo!!!!

ATIVIDADE



2. Estamos em um momento de transição, no que diz respeito à inclusão das crianças de necessidades especiais nas escolas brasileiras. Você já sabe que isso é importante. O governo brasileiro, mesmo sem muita sustentação, está cuidando legislativamente do assunto, e algumas políticas estão sendo implementadas. As famílias estão sendo convencidas a deixar que seus filhos cresçam estudando com crianças com outras condições. Ao mesmo tempo, muitos outros pontos ainda estão caminhando vagarosamente. Você poderia citar dois desses pontos?

RESPOSTA COMENTADA

Apesar de haver uma vontade de se resolver o problema da diferença na escola, ainda estamos muito amadores no processo, e dois pontos importantes para melhorar esse cenário seriam: melhorar a escola brasileira como um todo, melhorando sua infra-estrutura para todo tipo de criança e melhorar a formação docente para todo tipo de criança.

No Brasil, pela Constituição Federal, capítulo II, seção I, art. 205, já se garante a todos os brasileiros o direito à educação. Além disso, o art. 208, inciso III reassegura esse direito aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. Por último, a lei federal 7.853 dispõe sobre o apoio e a integração social, definindo o preconceito como crime. A pena

é de um a quatro anos de prisão. Nenhuma instituição pode, sem justa causa, recusar-se a atender uma criança. A pena para os infratores vai de um a quatro anos de prisão.

Além de ilegal, esse preconceito é injusto porque essas crianças têm, entre todos os órgãos de seu corpo, apenas um ou outro que não funciona ou funciona mal, como a visão, por exemplo, mas todos nós temos órgãos que também não funcionam perfeitamente. É injusto que apenas essas, com dificuldades aparentes, sejam impedidas de conviver com crianças de mesma idade, mesmo para realizar atividades físicas. Além do mais, é comprovado que crianças com necessidades especiais melhoram muito o seu desenvolvimento por estarem em uma escola comum.

Em relação ao argumento que essas crianças atrapalham o crescimento e o bom rendimento da turma, discordamos porque nunca ninguém conseguirá formar uma turma homogênea. Mesmo as crianças classificadas como normais são diferentes entre si. Professores têm em sua classe alunos interessados, desinteressados, mais desenvolvidos e menos desenvolvidos, com problemas de disciplina e/ou de aprendizagem. As crianças portadoras de necessidades especiais são diferentes apenas porque as suas dificuldades são aparentes e mais graves.

A educação física escolar deveria se imbuir do espírito de solidariedade das Paraolimpíadas (Olimpíada Mundial realizada por portadores de necessidades especiais) e receber esses alunos indiscriminadamente. Existem muitas formas de se vivenciar o esporte escolar. Um guiso dentro de uma bola, por exemplo, pode incluir um aluno com problemas de visão, ao jogo. Ter alguém com problemas de visão jogando com outros que não os têm pode ensinar ao grupo o respeito ao adversário, diminuindo as faltas no jogo, desrespeito que comumente é considerado como “tática”.

Os exercícios físicos e os esportes servem como terapia indispensável aos portadores de necessidades especiais por vários motivos. Um deles é o fato de o contato da água de uma piscina aliviar o desconforto advindo do perverso contato do corpo de uma criança constantemente em uma cadeira de rodas. Outro exemplo de alívio do desconforto é quando a criança é oportunizada a rolar, com proteção, por cima de uma enorme bola de látex ou borracha. Outro motivo é a comprovação científica que os estímulos corporais, intelectuais e culturais ajudam

no desenvolvimento desses portadores. Pessoas com esclerose múltipla e hemiplegia, crianças com grandes incapacidades, com **PROBLEMAS DE DEAMBULAÇÃO**, como os paraplégicos, amputados, hemiplégicos, podem se beneficiar. O nado debaixo da água é um outro exemplo, entre vários, de utilidade para portadores de **ESPONDILITE ANQUILOSANTE**.

A decisão de promover a inclusão real não pode ser tomada isoladamente pelo corpo docente. A infra-estrutura da escola precisa mudar para receber essas crianças. Rampas precisam ser construídas, os toaletes devem ser especiais, as portas mais largas, deve haver corrimãos nos corredores e nas salas, que precisam ser maiores etc.

Tecnicamente, os docentes precisam tomar alguns cuidados, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, como você pode ver a seguir:

- conhecer e estudar o tipo e o grau da dificuldade do aluno, solicitando diagnóstico;
- solicitar orientação médica especializada;
- em alguns casos, é necessária a montagem de uma equipe multidisciplinar;
- trabalhar a aceitação das diferenças morfológicas que o aluno possa ter, decorrente da sua condição, no próprio aluno e no grupo;
- adaptar o aluno especial às aulas, dentro de suas possibilidades, sendo flexível nas regras e nas formas do jogo;
- utilizar a potencialidade intelectual do aluno, se for o caso, para ajudar nas aulas de Educação Física.

Felizmente, está em um passado longínquo a segregação e o assassinato de bebês com grandes deficiências como acontecia na Idade Média. Somente a partir do século XIX, quando a medicina deslanchou, passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar soluções e respostas para os seus problemas. Mas, nesse período começou também a segregação institucional. Os deficientes, como eram chamados, eram tratados como doentes e entregues aos cuidados de algumas instituições religiosas e filantrópicas e excluídos da família, às vezes, por toda a vida. Com o tempo, foram surgindo instituições, escolas especiais e centros de reabilitação. A sociedade começou a observar que eles poderiam ser produtivos e treinados adequadamente; isto é, a sociedade verificou que

PROBLEMAS DE DEAMBULAÇÃO

Problemas de equilíbrio.

ESPONDILITE ANQUILOSANTE (EA)

Pode ser definida como uma doença inflamatória crônica que acomete as articulações sacroilíacas, em graus variáveis, a coluna vertebral e, em menor extensão, as articulações periféricas. Embora se possa encontrá-la indistintamente nos dois sexos, há predileção pelo sexo masculino, sendo que a grande maioria dos pacientes desenvolve os primeiros sintomas entre os 20 e 35 anos.

algumas dessas pessoas poderiam executar tarefas que fossem de pouca responsabilidade e repetitivas, e até mesmo algumas delas poderiam cuidar de sua própria higiene etc.

O conto clássico, da Idade Moderna “O Corcunda de Notre Dame” ilustra a segregação que sofreram, e ainda sofrem, os portadores de necessidades especiais. Um menino *muito aleijado* e com deficiência mental foi abandonado na porta de uma igreja e confinado no sótão dessa igreja por vários anos, por não ser considerado normal e digno do amor familiar. Depois se torna o herói da cidade por salvar a mocinha do conto de ser queimada na fogueira, pela Inquisição.



No Brasil, foi D. Pedro II que iniciou o atendimento ao deficiente em 1854, criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Em 1942, já existiam 40 escolas públicas regulares que atendiam deficientes mentais e 14 que atendiam outras deficiências. Foi nesse ano que o Instituto Benjamin Constant editou sua primeira *Revista Brasileira para Cegos* em braile no Brasil. Nos anos 1970, o MEC assumiu que os cuidados especiais com essas pessoas seriam de responsabilidade da família, da escola e da sociedade. Em 1986, a expressão alunos especiais foi substituída por alunos portadores de necessidades especiais. Em 1990, o Brasil participou da Conferência de

Educação para Todos, na Tailândia, onde foram lançadas as sementes da Educação Inclusiva na educação brasileira. Não estamos querendo dizer que é fácil. É muito difícil, mas é possível. O que não podemos é privar essas pessoas do seu direito de ter oportunidades de inserção na sociedade.

Pela imprensa, sabemos que astros como Tom Cruise e Cher, com problemas de leitura por causa da dislexia, venceram as suas necessidades especiais. Eles decoram os seus textos por meio de gravadores, e não de textos escritos. Personalidades e cientistas famosos também conviveram com suas deficiências. Thomas Edison, inventor da lâmpada elétrica,

tinha dificuldades de aprendizagem por ter o cérebro muito grande, e Agatha Christie, famosa escritora policial inglesa, produzia os seus livros ditando o texto para a sua secretária pois tinha dificuldades enormes para escrever. O mais notável dos notáveis, Albert Einstein, não falou até os quatro anos, e somente conseguiu ler aos 11 anos de idade.

Concluindo, o importante é que entendamos que a inclusão é um direito do cidadão, e que o esporte, assim como milhares de outros meios, é uma forma de participação em um grupo, que possibilita a experimentação dos limites do corpo, o que ajuda os portadores de necessidades especiais.

Além de todas as dificuldades a que os docentes têm sido submetidos – obrigados a trabalhar sem infra-estrutura e sem preparo profissional adequado –, nessa fase de transição, ainda temos muitos problemas para implementar as políticas de inclusão. Vale a pena tentarmos, pois cada minuto de segregação compromete cada vez mais a qualidade de vida dessas pessoas e aumenta nossa dívida social com elas.

Outros profissionais já estão fazendo sua parte. O autor de histórias em quadrinhos Maurício de Souza já se conscientizou da importância de incluir essas crianças no mundo da imaginação infantil, e criou na *Turma da Mônica* dois personagens com necessidades especiais.

Como ele mesmo diz em seu *site*, a “dentucinha mais querida do Brasil”, ganhou amiguinhos para brincar com o Cebolinha, Cascão e Magali. São eles a Dorinha e o Luca. Dorinha é deficiente visual e tem um grande amigo – o Radar – seu cão-guia da raça labrador. É uma personagem descrita como simpática, divertida e muito *fashion*. Ainda, segundo o *site*, Mônica e seus amiguinhos estranharam um pouco no começo, mas depois de uma gostosa brincadeira todos estavam à vontade e se divertindo muito com a nova companheira. O outro personagem é o loirinho Luca. É um amigo especial porque é deficiente físico e anda de cadeira de rodas, mas isso não o impede de brincar.

O que desconhecemos nos assusta, por isso, essas crianças portadoras de necessidades especiais têm de fazer parte do dia-a-dia das pessoas. A idéia é fazer essas crianças se sentirem naturais apesar de não serem comuns. Elas são naturais porque fazem parte da natureza. Boa sorte nessa empreitada.



Para saber mais sobre as paraolimpíadas, entre no *site* do Comitê Paraolímpico Brasileiro <http://www.cpb.org.br/>

O ESPORTE NA ESCOLA

O desporto, maior manifestação corporal na Educação Física, que originou as Olimpíadas, deve também ser uma das preocupações da Educação Física escolar. É uma manifestação corporal entre pessoas ou grupos de pessoas que, se bem orientados, podem dar excelentes frutos: solidariedade, espírito de competição, companheirismo, auto-estima elevada, bom condicionamento físico.

TIPOS DE ESPORTE

Existem diferentes classificações para os esportes. Com relação à intenção, eles podem ser amadores ou profissionais. O esporte amador não objetiva lucro, e os seus participantes não são considerados profissionais, e os atletas, embora possam ter patrocinadores, não são considerados trabalhadores. O esporte profissional é encarado como uma carreira profissional, e os participantes têm todos os direitos trabalhistas, além de também poderem contar com a ajuda de patrocinadores.

Os esportes podem ser individuais ou coletivos. Uma mesma modalidade pode ter uma prova individual e outra coletiva, como a natação, que tem a prova dos 100m rasos, por exemplo, a prova de velocidade e a prova de revezamento 4x100 (leia-se 4 por 100). Outro exemplo é a ginástica artística, que tem provas individuais, como a trave, o solo e o salto sobre o cavalo, e as equipes que fazem provas individualmente, mas a contagem de pontos é por grupo. Os esportes coletivos são aqueles realizados em grupo, como o futebol de salão e o de campo, o voleibol, o handebol e basquetebol.

Em relação ao meio ambiente, eles podem ser aquáticos, no caso da natação, do esqui aquático, da vela; aéreos, nos esportes como pára-quedismo, vôo livre, asa delta; terrestres, que são os mais conhecidos e, normalmente, seus equipamentos e parafernália são menos onerosos. São eles o futebol, o vôlei, o judô, a esgrima e o hipismo.

POLÍTICA NACIONAL PARA O ESPORTE

O governo, pelo Ministério do Esporte, tem implementado uma política nacional para o esporte em diferentes modalidades e níveis, do amador, passando pela recreação à competição.

Entre as ações dessa política de apoio ao esporte na escola, está o Programa Segundo Tempo. De acordo com o *site* do Ministério do Esporte esse programa:

- oferece um turno a mais para crianças de 7 a 17 anos na escola, com reforço alimentar, objetivando democratizar o acesso da criança ao esporte e aumentar a sua permanência na escola, aumentando, conseqüentemente, a sua formação integral;
- este horário é adicional e preenchido com atividades esportivas orientadas por monitores e profissionais contratados para esse fim;
- existem mais de 300 mil crianças que já têm acesso ao programa, e a meta é alcançar 3 milhões nos próximos anos;
- o programa é uma ação interministérios, e conta com a participação dos ministérios da Educação, da Segurança Alimentar, da Defesa, da Justiça, do Trabalho e da Assistência Social. Também participam empresas, ONGs, universidades, as Forças Armadas, governos Estaduais e Municipais, Corpo de Bombeiros, Polícias, sindicatos e associações;
- o material desportivo do programa é fabricado por detentos, em parceria com o Programa Pintando a Liberdade, dos Ministérios do Esporte e da Justiça. Para conhecer melhor esses programas, entre no *site* <http://portal.esporte.gov.br/>.

Ainda sobre a Política Nacional de Esporte, em termos de conceitos, classificamos os esportes em quatro níveis:

- esporte social – entendido como instrumento de inclusão social em todos os tipos de esporte, com uma política específica para ele;
- esporte educacional – complemento à atividade escolar com revitalização dos jogos estudantis e universitários, envolvendo o esporte além da disciplina de Educação Física, que trata de outras dimensões do corpo e do movimento, além do esporte;

- esporte de alto rendimento – refere-se ao esporte competitivo, objetivando alcançar multidões realizando esportes para aumentar, sobremaneira, a qualidade e a quantidade de atletas brasileiros;
- esporte de recreação e lazer – esporte como um instrumento de qualidade de vida relacionado à saúde e ao bem-estar físico e psicológico, incentivando a sua prática como parte do cotidiano das pessoas.

ATIVIDADES



3. Como você, como professor, reagiria a um aluno que tivesse grandes problemas em participar das aulas que envolvem atividades físicas? Como reagiria se ele suportasse apenas jogos individuais e tivesse fobia de participar de jogos coletivos como o basquetebol, por exemplo? Você o obrigaria a participar de todos os tipos de jogos ou permitiria que ele só participasse de atividades individuais?

[illegible]

Em uma classe, encontramos crianças com personalidades e dificuldades diferentes. Essas crianças, por uma questão de formação familiar, de genética ou por vocação, têm preferências e problemas específicos em todas as atividades escolares. Isto é, existem crianças que têm mais facilidade de raciocínio matemático, outras com excelente aptidão para as artes ou para a área de humanas, assim como umas gostam ou têm mais ou menos aptidão para as atividades físicas. Uma criança que não gosta de matemática não fica sem assistir e sem participar das aulas somente porque não gosta dessa matéria. No entanto, seja na educação física ou na matemática, o professor tem que procurar estimular as aptidões que os seus alunos têm para aquelas matérias e tem, notadamente, que respeitar e neutralizar as limitações que outros têm em relação à sua matéria. Isso não significa, no entanto, que cada aluno pode determinar participar apenas das atividades a que se adapta melhor. No caso desse aluno, a melhor conduta seria explicar para a turma sobre essa questão de vocação e das aptidões, de respeito às limitações alheias. Explicar também que a escola é um ótimo local para superarmos as nossas dificuldades e que os alunos devem contar com os docentes para que isso aconteça, com respeito. O aluno teria então que participar, dentro dos seus limites, enquanto o professor deveria estar tentando reverter a sua aversão às atividades físicas.

4. Descreva quais são as diferentes modalidades de esporte e um exemplo de como o esporte pode ser um instrumento desagregador ou de agregação entre os alunos.

[illegible]

RESPOSTA COMENTADA

Embora a competição seja importante para o ser humano, saber administrar um espírito competitivo com vaidade excessiva, por exemplo, e com a tendência aos comportamentos não éticos para conseguir vitória a qualquer custo, são vivências que começamos a experimentar em tenra idade. Competição e vitória a todo custo são um exemplo de esporte como atividade desagregadora. Competição ética é o que se espera que uma criança aprenda e vivencie na escola. Um exemplo de esporte cooperativo é o exercício do esporte pelo prazer de participar, de jogar, de ter contato com a bola, por exemplo, de estar com os amigos, de dividir, compartilhar. As duas vivências devem ser estimuladas na escola, a cooperativa e a competitiva, mas sem segregação.

ATIVIDADE FINAL

Como futuro docente, você acha que o assunto “portadores de necessidades especiais” deve ser discutido com as crianças na escola? Como isso poderia ser feito? Sabemos que há alunos com irmãos nessa condição. Eles devem ser encorajados a incluir os irmãos em suas vidas? Procure no site do cartunista Maurício de Souza ou da *Turma da Mônica* (<http://www.monica.com.br/>) os novos personagens com necessidades especiais, criados por ele, para fazerem parte do mundo das crianças.

RESPOSTA COMENTADA

Esse assunto deve ser e é muito bem-vindo entre as crianças. Toda família tem uma história de alguma criança com necessidades especiais. A escola deve dialogar sobre esse e muitos outros assuntos que são tabus.

As Paraolimpíadas, por exemplo, é um evento mundial que mostra a grande capacidade agregadora que o esporte pode ter. Existem relatos que indicam que os atletas portadores de necessidades especiais são muito mais dedicados, obstinados e disciplinados do que os atletas comuns. Para eles, a superação dos seus limites é muito importante. Além disso, valorizam o fato de estarem fazendo algo que não se imaginava poder ser feito. O talento desportivo não é inerente somente ao homem comum: se estimulados, eles se manifestam em qualquer condição de corpo. Mesmo um indivíduo acometido de paralisia cerebral, ou de tetraplesia, pode ter um talento desportivo, como jogar xadrez, por exemplo. Isto acontece porque o dano cerebral do PC e do tetraplégico é motor e não mental.

RESUMO

Toda criança, seja ela considerada comum ou com necessidades especiais, tem direito ao movimento e ao contato com o esporte, com a Natureza. No entanto, por motivos variados, como despreparo docente, falta de infra-estrutura na escola, esse direito não vem sendo exercido. Na família, a criança também está sendo desestimulada a sair para brincar utilizando movimento, como as brincadeiras de roda e o futebol, pelo fato de os familiares estarem preocupados com a segurança dos pequenos. As crianças com necessidades especiais são segregadas em suas casas e impedidas de usufruir o direito de praticar esportes. Por uma razão, ou por outra, o sedentarismo infantil tem aumentado muito, o que tem preocupado profissionais das áreas de Educação e de Saúde.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula será sua primeira aula sobre psicomotricidade. Será muito útil para a sua formação docente.

Elementos da teoria psicomotora

AULA

14

Meta da aula

Apresentar os principais fundamentos da teoria psicomotora.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- definir psicomotricidade;
- listar campos de aplicação das práticas psicomotoras;
- diferenciar a prática psicomotora das demais práticas corporais.

Pré-requisitos

Para que esta aula possa ser bem compreendida, é importante você ter assimilado os conteúdos relativos ao início do Módulo 1 sobre as diferentes visões, interpretações e aplicações do corpo e do movimento corporal, da Pré-História ao século XVI.

INTRODUÇÃO

Estamos iniciando nosso curso de psicomotricidade em prosseguimento aos estudos anteriores sobre a corporeidade. De certa forma, teremos de nos esforçar para deixar compreensíveis os fundamentos da psicomotricidade, isto porque ela é uma matéria eminentemente prática; podemos mesmo dizer que psicomotricidade não se ensina, vive-se. No entanto, por ser um conhecimento de grande valia na aprendizagem, ajudando e prevenindo as dificuldades que podem acontecer no decorrer da escolaridade, todo o esforço didático será empregado para que você possa lançar mão desta metodologia.

FUNDAMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE

A tartaruga e os dois patos

Tendo uma tartaruga escasso miolo,
Cansada de sua toca, outras nações quis ver.
Apreciar terra estranha é fácil para o tolo;
é fácil para o manco a casa aborrecer.
Com dois patos se encontra e sua bela
intenção lhes revela.
Respondem-lhe poder realizar o que pensa.
– Vês esta estrada imensa?
à América tu irás conosco pelos ares.
Muitas repúblicas verás,
reinos e povos! Muito aprenderás
dos diferentes usos que notares.
Ulisses assim fez. Pode alguém ter surpresa
vendo Ulisses ligado a semelhante empresa,
porém a tartaruga aceita a sugestão.
Feito o trato, um processo se imagina
que possa transportar a peregrina.
Na boca lhe atravessam um bastão.
– Agarra-o bem. Não o soltes. Firma os dentes!
Cada pato então pega uma ponta da vara.
Eis voando a tartaruga. Espanto causa às gentes
ver que o lerdo animal de maneira tão rara
viaja e leva às costas sua casa,
tendo dois patos a servir-lhe de asa.
– Milagre! – exclama a turba que se apinha.

– Vede-a, por sobre as nuvens transportada!
Das tartarugas é a rainha!
– Rainha? Sim, por certo! Eu o sou, com efeito;
não zombeis! - ela diz. Melhor teria feito
se sem soltar um pio continuasse a jornada,
pois, largando o bastão ao descerrar a boca,
tomba e se despedaça
aos pés da população.
De sua perda foi causa a discrição bem pouca.

A imprudência, a vaidade,
o falatório e a vã curiosidade
são muito próximos parentes,
pois de uma só linhagem descendentes.

Devemos ficar atentos a alguns princípios que deverão nortear nosso estudo. Um deles consiste em não se subestimar conhecimentos aparentemente simples, mas vitais para a compreensão da psicomotricidade, como é o caso das bases psicomotoras e de todo o vocabulário específico desta matéria.

Por outro lado, é bom saber que, ao estudar e tomar conhecimento de algumas práticas psicomotoras, você está se apossando de mais uma ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Dar lugar ao movimento espontâneo da criança é o mesmo que oferecer o bastão à tartaruga para que ela possa viajar pelo mundo do conhecimento. Não cair significa desenvolver a capacidade de atenção, o que é vital em toda e qualquer aprendizagem.

Sabemos que o tripé de sustentação do “aprender” se constitui de afeto, cognição e motricidade. Com certeza, você já navegou por esses mares; quanto à motricidade, esta já foi amplamente discutida no Módulo 1. No entanto, a tartaruga e os dois patos constituem também um tripé que, à semelhança do anterior, todos são, da mesma forma, importantes para o sucesso da viagem: Precisamos dos dois patos e da tartaruga, pois só assim é possível voar. Poderíamos dizer que, para aprender (cognição), precisamos de afeto (motivação) e de movimento (motricidade).

Como o professor poderá atuar no sentido do desenvolvimento da motricidade de seus alunos? Esta é a nossa questão.



COMO SURTIU O CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

Trata-se de uma longa caminhada que se desenrola de acordo com os avanços do pensamento científico e, especialmente, da evolução da noção de corpo.

Platão refere-se ao corpo como um lugar de transição da existência do homem, o que favorece a dicotomia corpo/alma. Mais adiante, o pensamento de Descartes, que influencia até hoje o pensamento científico, afirma a dualidade corpo/alma, fundamentando o materialismo mecanicista do corpo máquina e, conseqüentemente, todo o seu utilitarismo, leva-nos a pensar o homem valendo apenas pelas suas realizações no campo material. O corpo, assim, fica visto como objeto e instrumento de ação produtiva.

O termo *psicomotricidade*, segundo os estudiosos do assunto, surgiu em 1925, na França, a partir de estudos de **DUPRÉ**, que permitiram definir **A SÍNDROME DA DEBILIDADE MOTORA**. Assim, a psicomotricidade, como técnica, surge da necessidade de se tratarem as doenças de enfoque neurológico, que atuam diretamente no comportamento adaptativo da criança. Os seus objetivos eram de ordem orgânica e imediatista/mecanicista.

DUPRÉ

Neurologista francês que, em 1905, estabeleceu a diferença radical entre a motricidade e seu aspecto negativo, a relaxação. A partir dessa época aparecem os primeiros trabalhos que constituirão os pontos de partida de uma elaborada reflexão sobre o movimento corporal (COSTE, 1978, p. 15).

A SÍNDROME DA DEBILIDADE MOTORA

Estudada por Dupré, refere-se a uma certa instabilidade gestual e postural que acomete algumas pessoas; junto a este estudo, Dupré isolou perturbações como os tiques nervosos (movimentos esquisitos de certas partes do corpo, com caráter comicial), sincinesias (movimentos involuntários, muitas vezes inconscientes, que se produzem durante a execução de uma tarefa, como cortar com a tesoura um pedaço de papel enquanto movimentos de mordedura da língua são realizados), e as paratonias, que são perturbações do tônus muscular, o que caracteriza bem a debilidade motora.

Esses objetivos, com o tempo e os avanços do pensamento relativista, dirigem-se para a compreensão da unidade do homem e de suas relações com o mundo que o envolve, de onde advêm os dois ramos atuais da prática psicomotora: as técnicas dirigidas para os sintomas de ordem organicista e as técnicas preocupadas com o desenvolvimento global do indivíduo e de sua relação com o corpo, denominadas técnicas relacionais, que desenvolvem a ação pelo prazer de agir, por meio do jogo espontâneo.

O conceito psicomotor confirma, no entanto, a necessidade de se ver o homem na sua unidade dinâmica corpo-mental ou corpo-psíquica. Compete aos primeiros neurofisiologistas e neuropsiquiatras infantis, como **WALLON**, **DUPRÉ**, **AJURIAGUERRA** e outros mais trazer para a psicomotricidade a idéia de desenvolvimento e de distúrbios que acabaram por caracterizá-la na sua prática.



HENRI WALLON

Nascido em Paris, em 15 de junho de 1879, foi psiquiatra e neurologista, professor, psicólogo e militante político em defesa da Educação. Este contemporâneo de Freud, que ainda hoje é pouco conhecido, destaca-se entre os pensadores humanistas da modernidade, influenciado pela emergente dessacralização da Medicina. Wallon afirma que a educação dada na infância não deve ignorar os aspectos emocionais e psicomotores, para que haja um verdadeiro desenvolvimento do indivíduo (DANTAS, 1983, contra capa). Wallon ficou conhecido como o “psicólogo da infância” e, para os psicomotricistas, ele é o “pai da psicomotricidade”.

JULIÁN DE AJURIAGUERRA

Nasceu de uma família basca espanhola e fez seus estudos de Medicina em Paris. Durante a Segunda Guerra Mundial, era médico-residente. Em 1959, dirigiu a clínica Bel-Aire, onde se projetou internacionalmente pela intensa atividade em psiquiatria. Reformou a psiquiatria da época, sendo reconhecido pelos seus inúmeros trabalhos e livros sobre psiquiatria infantil. Coordenou e supervisionou uma equipe de socioterapeutas com dietistas, ergoterapeutas, logopedistas e psicólogos que centraram sua atuação nas técnicas de relaxamento, enriquecendo, assim, as práticas psicomotoras da época.

Na década de 1900, dr. Tissié criou, na França, o primeiro movimento contra a **EDUCAÇÃO FÍSICA**, vista, até então, como preparadora de militares, sendo utilizada como tal nos liceus da época. Tissié criou um projeto pedagógico denominado psicodinamia, tornando-se o primeiro a utilizar o termo psicomotor, retirado da neurologia de Dupré.

EDUCAÇÃO FÍSICA

“Por Educação Física não se deve entender apenas o exercício muscular do corpo, mas o treinamento de centros psicomotores pelas associações múltiplas e repetidas entre movimento e pensamento e entre pensamento e movimento” (LE CAMUS, 1986, p. 16). Quando Tissié lança essa proposta, na verdade está inaugurando um novo olhar para o corpo em movimento, inicia a Educação Física Escolar, preocupando-se com os exercícios não apenas motores, mas, especialmente, psicomotores.

Para Le Camus, pesquisador francês da evolução da psicomotricidade, a metodologia de atendimento surge como reação às práticas militares, ainda do início do século XX, reação de cunho educacional, promovendo uma passagem do que ele chama corpo hábil para corpo sutil, e da evolução deste último para corpo consciente e corpo significativo. Por corpo sutil, Le Camus designava uma superestrutura que compreendia os corpos somático, mecânico e energético, estudados teoricamente por filósofos, psicólogos, neurologistas e psiquiatras que desenvolveram a teoria, enquanto os psicomotricistas desenvolveram a prática. Justamente com a entrada dos psicomotricistas, forma-se o corpo hábil, no final do século XIX e começo do século XX, significando a união entre imagem mental e movimento, fato ainda cientificamente muito obscuro. Neste momento, chega Tissié com o termo psicomotor. O corpo consciente é visto por Le Camus como o corpo que se reconhece como corpo. Esta nova visão de corpo surge com a evolução da psicomotricidade, quando teoria e prática começam a se organizar, e a Psicologia, agora com mais autonomia, é a principal referência teórica para este estudo do homem em movimento e em relação, o homem que pensa e vive seu corpo.

Muito ainda poderíamos dizer a respeito de toda essa evolução dos conceitos psicomotores, que acabaram por situar essa prática no campo da prevenção e da ajuda à criança e a todos os indivíduos das demais idades, colocando a psicomotricidade nas áreas de Educação e Saúde.

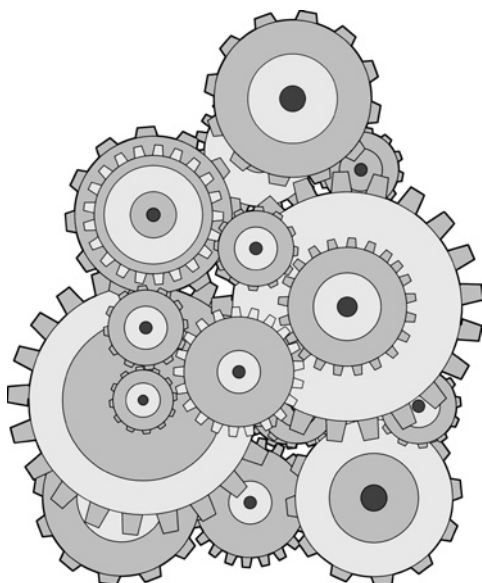
Há várias definições para psicomotricidade; no entanto, vamos citar a que oficialmente é adotada em nosso país: “Psicomotricidade é uma ciência cujo objeto de estudo é o homem, através do seu corpo em movimento, nas suas relações com seus mundos, interno e externo” (SBP, 1985, p.67).

Assim, podemos entender que a psicomotricidade está voltada para o movimento, logo, para a ação corporal, tratando-se de conduta humana, de comportamento, de gestualidade, de expressividade. Todos esses fenômenos humanos estão ligados à emergência das emoções e dos afetos, logo, das relações com o mundo interior, relativizadas pelas ocorrências do mundo externo ao corpo.

O **tônus**, ou reação corpórea, por exemplo, mediará a resposta entre o somático e as emoções, resultando numa das bases mais importantes das práticas psicomotoras.

Tônus

Estado de tensão ativa em que se encontram os músculos, o que irá depender basicamente do estado emocional do sujeito, modulando a tensão e estabelecendo um diálogo com o próprio corpo ou com os objetos externos ao corpo. Lembramos que os afetos estão no corpo e que, através do tônus, eles têm uma das vias de manifestação.



OS CAMPOS DE APLICAÇÃO DAS PRÁTICAS PSICOMOTORAS

Como já foi dito anteriormente, o campo de aplicação das práticas psicomotoras situa-se nas áreas da Educação e da Saúde.

Os primeiros métodos tinham por objetivo a ajuda ao tratamento dos distúrbios neurológicos. Estendem-se, no entanto, para a prevenção das dificuldades de aprendizagem das crianças, com métodos que passam a lidar não só com sintomas, mas com a melhor disponibilidade adaptativa dos indivíduos em geral. Aqui temos a função educativa, que irá propiciar uma adaptação maior e melhor do movimento, através do domínio e da consciência dos gestos, bem como da linguagem afetiva e emocional da qual encontra-se investida. A consciência dos gestos se dá através dos afetos e das emoções.

Segundo Julián de Ajuriaguerra, grande neuropsiquiatra infantil, as práticas psicomotoras deverão ser indicadas sempre que o acesso à criança se fizer melhor pela via corporal do que pela via verbal, levando-se em consideração o seu quadro de saúde.

Assim, devemos saber que a prática psicomotora tem dupla função: atuar na prevenção de dificuldades futuras na aprendizagem escolar, facilitando e adaptando melhor a criança para o aprendizado da língua falada e escrita, abrindo uma via ao diálogo através do corpo em ação. Esta prática, por si só, já é um diálogo do corpo com a própria criança e com o mundo onde está inserida. Por outro lado, a prática psicomotora facilita o desenvolvimento de padrões maturativos, quando estes se encontram defasados; trata-se, no caso, daquelas crianças que não

apresentam sintonia entre sua idade cronológica e o seu desenvolvimento geral. Para estas crianças, os médicos indicam a psicomotricidade, considerando os seguintes aspectos:

- quando a qualidade da função tônica (padrão muscular) – que fala do corpo, mas também encontra-se associada ao estado emocional – não se apresenta adequada;
- quando o estado maturativo, que se caracteriza pela independência dos movimentos dos braços e pernas, não se dá dentro do esperado para a idade da criança;
- quando a criança é instável nas suas emoções e nos seus movimentos;
- quando a criança apresenta distúrbios de ordem orgânica, afetando suas ações corporais.

Assim, de modo geral, as práticas psicomotoras são aceitas e indicadas quando se pretende sustentar o movimento corporal, não como uma ginástica que desperta o corpo para atitudes latentes que a dinâmica da sala de aula não abarca ou porque vai servir a uma readaptação funcional dos órgãos (cinesioterapia), mas porque reeduca o gesto, integrando-o à melodia cinética, isto é, à harmonização do movimento, do conjunto, definindo, assim, essa nova forma de tratamento.

O QUE DIFERENCIA A PRÁTICA PSICOMOTORA DAS DEMAIS PRÁTICAS CORPORAIS

As práticas psicomotoras caracterizam-se pela espontaneidade do gesto. Mesmo quando este é solicitado e especificado, há total autonomia na sua execução, o que diferenciara a atividade psicomotora da ginástica, na qual o instrutor mostra, explica e pede a repetição, segundo o modelo oferecido.

Assim, será mais fácil entender as especificidades que norteiam essas práticas psicomotoras do que as possíveis comparações com outras tantas exclusivamente corporais.

Podemos dizer, então, que as características principais das práticas psicomotoras resumem-se à trilogia: desejo, atenção e autonomia. O desejo encontra-se no plano da vontade, capaz de dar vida e sentido à ação motora, tornando-a, assim, psicomotora. Nela, as ações automatizadas, como, por exemplo, o andar, servirão apenas para deixar a inteligência

livre para novas atitudes corporais como, por exemplo, andar duas passadas a cada batida de um tambor. O desejo será sempre o tempero da motivação.

A atenção será um estado de vigilância constante do psiquismo, que irá atuar tanto nas atividades voluntárias quanto nas involuntárias. Nas primeiras, dizemos que é preciso muita atenção, enquanto nos automatismos ou nas atividades involuntárias há uma certa atenção que vigia, constantemente, o cumprimento desses movimentos. Porém, o que caracteriza a atenção na psicomotricidade é que ela traz a consciência do gesto, vivido e sentido, no corpo que se expressa no tempo e no espaço que o contém.

Devemos, ainda, considerar a autonomia, ou seja, a liberdade no fazer: esta possibilita a criatividade, faz aflorar o ato singular realizado conscientemente, independente de como o outro o faz.

Para Vayer, psicomotricista francês, a autonomia está inscrita nas estruturas do nosso ser. Desde crianças, desejamos a autonomia. Ela surge, portanto, como necessidade fundamental do ser humano, e a interdição da mesma poderá provocar contradições e paradoxos na conformação da personalidade. Para este autor, o conhecimento implica autonomia na ação.

A autonomia implica auto-organização. No homem, essa condição é absolutamente natural e pode ser observada com muita facilidade nas atitudes do bebê. Ele reage às condições do ambiente, ao corpo materno, de tal forma que um influencia o comportamento do outro, podendo ambos transformarem-se a pretexto de sua própria adaptação. Logo, é possível entender quando Vayer assegura que “a exploração pessoal das potencialidades resulta das interações e inter-relações sujeito-meio envolvente” (VAYER, 1993, p. 22).

Já para Le Boulch, outro importante psicomotricista francês, a prática psicomotora caracteriza-se e diferencia-se das demais práticas corporais através do que ele denomina “estruturação recíproca”, que vem a ser a relação entre o sujeito e o mundo, sob a forma como isso possa ser vivido na psicomotricidade. O sujeito, sob esse ponto de vista, pode orientar-se em duas direções: uma, dirigida para o domínio de objetivos externos, enquanto a outra volta-se para sua própria atividade, levando, assim, para uma atenção interiorizada.

Sobre a atenção interiorizada, Romain, outra psicomotricista francesa, dizia que a prática psicomotora se caracterizava e se diferenciava de outras atividades corporais, porque seus exercícios primavam pela atenção interiorizada. O exercício realizado sem atenção não é um exercício psicomotor. Trata-se, pois, de uma forma de concentração da atenção, o que leva o sujeito a ver-se atuando e, conseqüentemente, a poder compreender e dirigir melhor sua conduta.

Sabemos que estas explicações são muito subjetivas quando não vivenciadas; no entanto, esperamos que essas questões apresentadas de forma teórica possam permitir sua entrada lenta, porém segura, no campo psicomotor.

ATIVIDADE



1. Para que você possa perceber, de forma prática, o que caracteriza a ação psicomotora, basta fazer com atenção a atividade a seguir:

- Ande, durante dois minutos, pelo cômodo onde você se encontra neste momento. Apenas ande.
- Reinicie o seu andar; mas, agora, percorra todos os cantos, passe pelo mobiliário com a preocupação de não encostar seu corpo em nada. Procure não deixar nenhum espaço sem ser visitado.

Que diferenças você percebeu ao executar esses dois movimentos?

Ficou claro para você a diferença entre o movimento automatizado e o movimento psicomotor?

RESPOSTA COMENTADA

Perceba a diferença. No primeiro momento, você só andou e não necessitou de atenção para fazê-lo, já que andar pura e simplesmente é um automatismo. Você pode pensar em mil coisas enquanto anda, não há necessidade de se preocupar com o movimento de suas pernas.

No segundo momento, foi-lhe solicitado, além de andar, preocupar-se com o espaço, não esbarrar e andar por todo o local. Para tal, você necessitou de atenção. Isto caracteriza o exercício psicomotor: ele deixa de ser simplesmente motor, é preciso ter uma certa consciência do corpo para realizá-lo com sucesso.

1. A psicomotricidade fala de uma nova abordagem do corpo humano, entendendo-o como um corpo expressivo que se move numa relação constante com o seu interior e com todo o mundo de coisas e pessoas que estão à sua volta. Trata, assim, de um indivíduo num diálogo constante consigo e com os demais. A prática psicomotora cuida de atuar sobre essa comunicação, tornando o homem bem adaptado às suas contingências.

2. As perturbações neuromotoras, quando estudadas por neuropsiquiatras e neurofisiologistas, representaram a origem do surgimento das primeiras práticas psicomotoras, inicialmente voltadas para as crianças que tinham seu desenvolvimento prejudicado. Este foi o sentido de sua praticidade. Por outro lado, desenvolveram-se as concepções no plano psicológico da motricidade, o que tornou esta prática inovadora em sua época. A psicomotricidade passa a apresentar o discurso da unidade corpo/psiquismo, que irá, posteriormente, significá-la.

3. O exercício psicomotor caracteriza-se por ser uma forma de comunicação corporal; logo, é um elemento de comunicação, é a tomada de consciência das possibilidades e dos limites do executante. Isto só pode acontecer através da liberdade na ação corporal, mesmo quando essa prática está instrumentalizada com exercícios estruturados, mostrando o que se deve fazer; no entanto, esse fazer é livre da imposição do outro, é o mesmo que dizer a uma criança: "Pegue esta bola e a faça rolar no chão, até passar por entre as pernas daquela mesa". Desde que não peguemos a mão da criança para jogar por ela ou não a interrompamos para corrigir seu movimento, a criança estará tendo liberdade de agir. A tomada de consciência do movimento é a característica principal dessa prática.

RESUMO

A psicomotricidade nasceu da necessidade de se atender às doenças de origem neurológica que atuavam diretamente sobre o comportamento adaptativo do indivíduo, tendo por preocupação os sintomas. Ficou caracterizada pela unidade corpo/psiquismo.

Seus campos de aplicação são amplos, indo da prevenção à ajuda aos sujeitos que dela precisam: do casal grávido (preparação do casal para os períodos da gestação, do nascimento e desenvolvimento geral) à terceira idade, dos sintomas às condições gerais de melhor adaptabilidade para um desenvolvimento satisfatório. Assim, temos as técnicas dirigidas para os sintomas de ordem organicista e as técnicas preocupadas com o desenvolvimento global do indivíduo e de sua relação com o corpo, denominadas técnicas relacionais. Temos aquelas que são de ordem educativa e aquelas que incursionam no campo das terapias.

Hoje, a psicomotricidade sustenta a idéia de desenvolvimento e de distúrbios que acabaram por caracterizá-la na sua prática. Quanto aos exercícios psicomotores, estes não existem sem o comprometimento e a atenção concentrada do indivíduo que os pratica.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula será sobre as práticas psicomotoras, seus principais autores e suas origens, percorrendo o seu desenvolvimento através das escolas francesa, americana e soviética.

As práticas psicomotoras

AULA

15

Meta da aula

Apresentar os principais autores da Psicomotricidade e a importância dessa área de estudo.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- reconhecer as escolas de Psicomotricidade;
- conhecer os principais métodos psicomotores;
- identificar diferenças entre as escolas;
- avaliar a aplicabilidade dos métodos psicomotores.

Pré-requisitos

Para compreender bem esta aula, você deverá dominar o conceito e o campo de aplicação das práticas psicomotoras desenvolvidos na Aula 14.

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade, como já vimos, nasceu da necessidade de se oferecer às crianças com sinais de síndrome neurológica um atendimento capaz de minimizar ou mesmo curar seus sintomas motores. A partir dos primeiros métodos e dos bons resultados obtidos, uma série de novas práticas psicomotoras foi surgindo e constituindo escolas com características próprias.

Que escola seria a mais eficaz? Em que casos usar uma ou outra prática psicomotora? A Psicomotricidade traz uma real eficácia em termos de tratamento ou mesmo de prevenção? Todas essas questões falam de verdades.

No Pensamento complexo, de Morin, citado na primeira aula desta disciplina, encontramos a afirmação de que em toda verdade reside a incerteza:

Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática; todo destino humano implica uma incerteza irredutível, até na absoluta certeza, que é a da morte, pois ignoramos a data. Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada (MORIN, 2004-63).

Nesta aula, pretende-se expor, da melhor forma possível, as escolas, os métodos psicomotores e os fundamentos de sua aplicabilidade, sem a idéia de certeza, mas de um conhecimento que vá contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e adultos.

Essa explicação é necessária para que se possa entender e responder às questões enunciadas anteriormente e, também, para se ter maior clareza quanto ao lugar que a Psicomotricidade deve ocupar, como estudo do movimento e das relações do indivíduo consigo próprio e com o seu meio, marcadas pelas incertezas.

Também nesta aula, vamos usar uma metáfora como princípio para o reconhecimento de como se fez esse trajeto psicomotor, que, agora, estará a cargo do poeta Carlos Drummond de Andrade, quando nos fala da verdade, mostrando que por uma porta aberta só era possível passar uma pessoa de cada vez:

Verdade

(...) Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam. (...)

(...) Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.

(Drummond de Andrade, 1984-41)

Dessa forma, vamos nos render a mais esta caminhada, na compreensão de que cada método é meia-verdade, tornando-se difícil dizer qual deles é o melhor ou mais “belo”. Além do que, nada está terminado, se as verdades estavam divididas em metades diferentes umas das outras, certa incompletude parecia existir.

Engana-se quem considerar métodos e escolas de conhecimento como algo definitivo e completo. Vamos analisar os vários métodos sob a ótica das incertezas, para, assim, podermos sentir sua grandeza e suas diferentes metades.

Aqueles que lidavam com as dificuldades de aprendizagem das crianças sempre recorreram aos métodos criados obtendo eficácia. Espero que você esteja preparado para conhecer os métodos psicomotores, sabendo que nenhum deles é melhor ou pior.

A ESCOLA FRANCESA OU EUROPÉIA DE PSICOMOTRICIDADE

A Escola Francesa de Psicomotricidade nasceu da necessidade de se atender a crianças com distúrbios de ordem neurológica. Ajuriaguerra, neuropsiquiatra infantil, com sua longa prática clínica e colaboração com equipes de reeducadores, permitiu que se formassem as bases teóricas da Psicomotricidade a partir das teorias de Merleau-Ponty, Wallon e Piaget. Não chegou a desenvolver nenhuma teoria psicológica sobre Psicomotricidade. Apresentava uma perspectiva naturalmente interdisciplinar, da maior relevância para a compreensão da evolução

TEORIA FENOMENOLÓGICA

Surgiu com o filósofo Husserl, em 1911, sob a forma de uma ciência do subjetivo, dos fenômenos e dos objetos como objetos, onde tudo tem de ser estudado tal como é para o espectador, sem sofrer a modificação de quaisquer regras de observação. Maurice Merleau-Ponty, antropólogo e psicólogo francês, na década de 1940, analisou profundamente a estrutura da percepção e do comportamento humanos, em bases fenomenológicas, e escreveu, em 1945, *Fenomenologia da percepção*, um livro que influencia, até hoje, os estudiosos da mente e, em especial, as bases teóricas da Psicomotricidade (CABRAL, 1971).

psicomotora da criança, principalmente no que se refere aos aspectos tônicos e da construção da imagem do corpo, necessários à evolução biopsicossociológica.

De forma geral, podemos dizer que o conceito de Psicomotricidade, especialmente na França, estendeu-se mais a partir das contribuições da **TEORIA FENOMENOLÓGICA**, com Merleau-Ponty, do desenvolvimento da Psicologia Infantil, com Wallon e Piaget, e do crescente sucesso da **PSICANÁLISE**, com Freud.

PSICANÁLISE

Trata-se de um método especializado em psicoterapia intensa e extensa, criado e desenvolvido por Sigmund Freud. Utiliza, essencialmente, em algumas técnicas, dentre as quais destacamos a livre associação, para explorar e tornar conscientes os aspectos dinâmico, psicogenético e transferencial do comportamento patológico e da estrutura da personalidade do paciente. A Psicanálise clássica, utilizada hoje, mantém-se fiel aos princípios freudianos sobre os instintos e a libido, energia do prazer (CABRAL, 1971).

A teoria fenomenológica, como estudo sobre as percepções, contribui muito para a compreensão do movimento humano e, principalmente, para a comunicação interior do sujeito com o seu mundo. A percepção é o processo pelo qual o indivíduo se torna consciente dos objetos e das relações no mundo circundante, na medida em que essa consciência depende de processos sensoriais, como o tato, a audição, a visão, o olfato e a gustação.

A psicologia infantil e sua evolução, ao longo do tempo, influencia a Psicomotricidade no que concerne às suas bases teóricas e aos testes motores e psicomotores utilizados nas avaliações.

Já a Psicanálise colabora nas práticas psicomotoras, ao referir-se à descoberta do corpo pulsional, ao corpo dinâmico, segundo Laplanche & Pontalis (1998-394):

Consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade), fazendo o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta (LAPLANCHE & PONTALIS, 1998-394).

Podemos, dessa forma, entender que a pulsão é a energia do psiquismo atuando sobre a ação corporal. É sobre essa dinâmica corpo-psíquica que a Psicomotricidade age, tanto nas práticas educacionais quanto nas terapêuticas.

Compreendemos, assim, que a partir de Ajuriaguerra e de outros colegas psiquiatras e equipes de reeducadores foi-se definindo a prática psicomotora como uma “motricidade em relação”; uma prática corporal que se dissociava dos exercícios repetitivos e colocava a criança e o adulto em relação consigo, com o outro ou os demais e com os objetos ao seu redor.



ATIVIDADE

1. Analisamos, na primeira parte desta aula, as bases de sustentação teórica da Escola Francesa de Psicomotricidade: a Filosofia, a Psicologia e a Psicanálise.

Redija um texto sobre seus representantes e suas principais características.

RESPOSTA COMENTADA

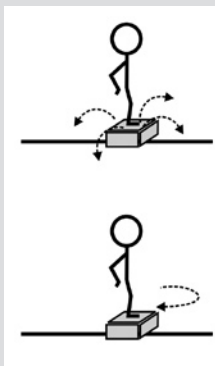
A evolução da Psicomotricidade, na França, ocorreu devido à presença dos reeducadores nos hospitais psiquiátricos, formando equipes de tratamento e participando dos estudos sobre as percepções e o desenvolvimento infantil. Esses estudos iam ao encontro das necessidades dos reeducadores, que, a partir daí, descobriram a importância da linguagem do corpo e da necessidade de trabalhar nesse corpo os aspectos perceptuais (percepção de si e do mundo), a sua evolução e a do comportamento infantil (corpo físico e corpo psíquico) e, ainda, a simbologia do movimento, para a qual a Psicanálise trouxe grandes contribuições. Se você respondeu algo parecido com isso, acertou a questão. Caso tenha tido dificuldades ou não tenha conseguido responder, releia o início da aula e refaça a atividade.

PRINCIPAIS PRÁTICAS E AUTORES

Vamos, agora, descrever algumas práticas e os autores mais significativos para nós, brasileiros, por terem vindo aqui nos ensinar, ou porque seus livros, traduzidos, chegaram até nós, a partir da década de 1970.

Pierre Vayer é um escritor muito expressivo, tendo algumas obras de grande valor educacional no âmbito psicomotor. Seus escritos tratam, sobretudo, da autonomia na educação e da psicomotricidade como processo necessário à aprendizagem. Junto a Pick, Vayer elaborou um método sistematizado de psicomotricidade para atender crianças com retardo mental; reformulou essa obra, posteriormente, por considerar que não existe uma educação psicomotora particular para os deficientes intelectuais. Para ele, a educação psicomotora é uma modalidade educativa global, necessária a todas as crianças, independentemente de serem ou não prejudicadas intelectualmente.

A proposta tem por objetivo primordial desenvolver a percepção e o controle do próprio corpo, por meio de movimentos variados, como os do relaxamento muscular e do domínio da respiração e, também, pela educação das atitudes e por várias posições da cabeça, da bacia, das costas, das sensações plantares e do equilíbrio da postura para liberação dos braços. O método preocupa-se muito com a educação das condutas motoras de base que correspondem ao equilíbrio geral e parcial do corpo, tanto parado como em movimento, o que facilita todas as ações motoras (andar, correr, pular, saltar). Essa metodologia de ação diretiva e reeducativa tem por objetivo melhorar os padrões sensoriais e de expressão verbal e gráfica, propiciando uma aprendizagem escolar melhor.



Exemplo de exercício extraído de Vayer (1984-151)

A criança no espaço

- Organização de si no espaço

De pé sobre o bloco:

saltar à direita, à esquerda... e resistindo à sugestão
(o educador procurando fazer com que a criança se engane)

- Mudança de orientação

Salto para a frente, com meia-volta.

Salto para trás, com meia volta.

Jean Le Boulch, psicomotricista muito conhecido, desenvolveu um método abrangente, denominado “psicocinético”. Esse método exerce uma “ação geral educativa que, como meio pedagógico, utiliza o movimento humano em todas as suas formas” (1972-17). Trata-se da “busca de um melhor conhecimento e aceitação de si mesmo, melhor ajuste da conduta e autêntica autonomia e acesso à responsabilidade no plano social”(1972-18).

Apesar de essa prática se apresentar como diretiva, com exercícios previamente estruturados, pode ser bastante eficaz se sua aplicação seguir a filosofia de Simone Rmain, outra psicomotricista, que, na década de 1970, esteve no Rio de Janeiro e em São Paulo, ensinando o método que leva o seu nome. Le Boulch, observando o seu trabalho, elaborou o método psicocinético, que tem muito dos exercícios de movimento do método Rmain. Quando, na aplicação da prática de Le Boulch, for utilizado o princípio de liberdade durante o exercício, e se quem pedir não for um modelo para o outro seguir, certamente teremos uma outra qualidade de trabalho, que irá desenvolver a autonomia e a responsabilidade, o que estaria mais próximo do método Rmain.

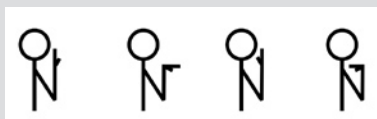
Exemplo de exercício psicocinético extraído de Le Boulch (1972-111)

Controle da mão e dos dedos em posições determinadas dos braços e antebraços.

1. Mãos colocadas em plano horizontal, para a frente e para trás.

Explicações: braços caídos, antebraços verticais e paralelos. Mãos planas, verticais, palmas para a frente.

- Mão em plano horizontal, para a frente.
- Posição inicial.
- Mãos em plano horizontal, para trás.
- Posição inicial.



Ainda na década de 1970, tivemos, entre nós, Françoise Desobeau, outra psicomotricista francesa. Ela nos trouxe uma nova abordagem de ação somática, através da descontração e ativação do corpo. Essa atuação vai além da ação educativa, trata-se da terapia psicomotora, resultado natural, como vimos, da entrada da psicanálise nesse campo.

Desobeau faz uma síntese do seu método em Masson (1988 p. 143):

O que faz a originalidade de uma reeducação com base somática é que ela se envolve num diálogo constante e renovado, no nível do corpo da criança ou adulto atendido e do psicomotricista (...). estabelecendo-se o equilíbrio psicoafetivo indispensável à evolução do indivíduo para a sua autonomia. Os exercícios partem sempre do relaxamento, estado não-induzido, seguindo sempre atitudes de descontração e de ativação através da atenção e conscientização do corpo.

Com uma proposta terapêutica relacional, temos Lapierre e Aucouturier, com a característica de fazerem a distinção entre educação e terapia psicomotora. Partem da análise crítica da educação para expressarem sua metodologia. Trata-se de uma educação vivenciada que se preocupa com a integração psicoafetiva do movimento corporal. As bases teóricas são extraídas da teoria piagetiana, enquanto os aspectos abstratos, simbólicos, chegam por via psicanalítica. É a partir da atuação desses dois psicomotricistas que surge a prática psicomotora, denominada relacional, onde a organização tônico-emocional será o fator principal desta metodologia voltada para as pulsões tônicas, geradoras da comunicação fusional, tão necessária à segurança afetiva da criança. A comunicação fusional é uma interação psicoafetiva do movimento corporal que ocorre entre a criança e seu cuidador.

A situação espontânea desse jogo corporal é promovida pela técnica que ocorre a partir do desejo de ser também o objeto de desejo do outro, o que pode acontecer por meio do olhar, do gesto, pela mímica e pela mobilidade, bem como à semelhança do que ocorre com a criança que ainda não fala.

Dessa forma, para os autores citados, a vivência do espaço e a conquista do volume ocorrem pela gestualidade e pelos sons. Essa conquista leva a criança a não mais ser reconhecida como um objeto, mas sim como um sujeito.

Os contrastes, As associações de contrastes e As nuances são obras de Lapierre e Aucouturier, de cunho educacional, que não estão direcionadas às patologias da motricidade, mas, sobretudo, aos objetivos preventivos, oferecendo recursos na promoção do bom desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor da criança.

ATIVIDADE



2. Compare as conceituações de vários autores e, em seguida, descreva as características do método psicomotor de motivação terapêutica.

RESPOSTA COMENTADA

Não é produtivo descrever métodos de forma tão simplificada como estamos fazendo aqui, no entanto, à medida que essas aulas forem evoluindo, teremos a oportunidade de voltar a eles, de forma a torná-los mais explícitos. A princípio, podemos ver que tanto Desobea quanto Lapierre e Aucouturier são autores que fugiram ao modelo de exercícios que possuem uma forma determinada, à semelhança dos exercícios já mostrados, muito embora, em Psicomotricidade, não se busque a perfeição, mas a atenção ao fazer o movimento e a liberdade na execução do que é solicitado. O trabalho desses três psicomotricistas está voltado para a espontaneidade do gesto e para a busca do movimento através do desejo, o que pode ser alcançado com propostas iniciais abertas que servirão de elemento motivador para o que Aucouturier chama de prazer de agir. Esses autores dedicam-se mais a formular uma ação psicomotora terapêutica, na qual o inconsciente (situações que ficaram recalcadas e fora da lembrança) é evocado a se manifestar por meio do corpo; nesse caso, a ação terapêutica será sentida por intermédio da atitude do psicomotricista, diante da emergência da situação, provocando-a e dando-lhe acolhimento. Assim, podemos perceber que a Escola Francesa ou Européia inaugura a chamada “terapia psicomotora”, abrindo mais uma possibilidade no âmbito das terapias corporais.

A ESCOLA SOVIÉTICA DE PSICOMOTRICIDADE

Sobre esta escola, seremos mais breves, pela pouca informação literária que se tem a respeito, mas que não diminui sua importância nessa área de estudo, principalmente porque autores soviéticos são muito relevantes para nossas concepções psicológicas, antropológicas, sociológicas e educacionais.

Percebemos, assim, que a teoria psicomotora da criança, na Rússia, está submetida ao materialismo da evolução e à ação antropológica. Isso traz a noção de que os movimentos corporais, de forma concreta, estabelecem nossas relações com o mundo exterior, dando origem à consciência. Sabemos, por meio de Vygotsky, que a criança é guiada pela experiência social, na interação constante com o adulto. Sem o adulto, a criança seria apenas um ser biológico, aprenderia naturalmente a andar, mas não faria as adaptações socializadas.

Os trabalhos referentes à questão do pensamento e da linguagem foram amplamente discutidos por Vygotsky e Luria, autores bastante conhecidos, segundo os quais as interações das crianças com o adulto socializado dependem, inicialmente, da linguagem corporal (não-verbal). A linguagem verbalizada, ao surgir, permite o controle do comportamento, que, por sua vez, possibilita a evolução do pensamento, por isso fica mais clara a questão sobre a origem da consciência.

Sabemos que, para a Escola Soviética, há toda uma preocupação em mostrar a importância do processo de socialização, que ocorre por meio da ação e da conduta psicomotora da criança. Recorrendo aos jogos e à imitação, a criança explora e cria no ambiente que a cerca, buscando nele tudo o que é essencial para o seu desenvolvimento. Como uma tônica, nessa escola, há a preocupação constante com a importância da formação de hábitos motores como processo sensorial para a integração dos aspectos sociais.

Os soviéticos não chegaram a apresentar nenhum método psicomotor, mas ofereceram importantes subsídios para o estudo da Psicomotricidade, partindo sempre da espontaneidade da criança e de sua natureza evolutiva. Estes aspectos são levados em consideração nos currículos escolares; a criança, a partir dos três anos, vivencia, na escola, experiências ricas em estimulações visuais e auditivas e toda a hierarquia da motricidade, através dos jogos e brincadeiras, do desenho e da pintura, da poesia, do canto, da dança e da observação da natureza.

**ATIVIDADE**

3. O que você entendeu sobre a origem da consciência em Vygotsky? Qual a função da linguagem verbalizada nesse processo?

COMENTÁRIO

Você deve ter respondido que a Escola Soviética, apesar de não apresentar uma prática psicomotora formal, traz importantes concepções acerca do funcionamento cerebral e das funções psiconeurológicas. Uma delas, a conscienciência, fala de conhecimento a respeito de nós mesmos e dos fenômenos que nos cercam. Na prática psicomotora, em qualquer escola, a consciência do movimento será o seu objeto principal. Ter consciência do corpo significa poder dominar os gestos, cada segmento corporal, o que só é possível por meio do exercício. A linguagem verbal atua sobre o controle do comportamento, que, por sua vez, faz evoluir o pensamento. A consciência é pensamento na ação.

Para você ter uma idéia mais precisa sobre a consciência do corpo, basta realizar o seguinte exercício:

- apóie seu braço dominante sobre uma mesa; a seguir, tente, ao mesmo tempo, contrair a musculatura do braço e relaxar o antebraço (a parte que contém a mão).

Esse exercício não será realizado plenamente nas primeiras tentativas. Isto lembra que o ser humano não tem domínio total sobre o corpo, logo, falamos de ausência de consciência.

A ESCOLA AMERICANA DE PSICOMOTRICIDADE

A Escola Americana traz uma característica bem diferenciada da escola francesa: ela está orientada no sentido de se considerar, em primeiro lugar, a educação perceptivo-motora, voltando-se para as dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, torna-se necessário entender a filosofia que a orienta, o que pode ser visto na citação a seguir:

Para os americanos a concepção perceptivo-motora se baseia na importância que assume o desenvolvimento perceptivo. A exploração de qualquer objeto exige a sua prévia manipulação considerada, aliás, como um processo de investigação motora e, posteriormente, segue-se a investigação visual, que traduz em última análise a própria percepção (FONSECA & MENDES, 1987, 156).

A Escola Americana é sustentada teoricamente pela psicologia behaviorista, que atua diretamente sobre o comportamento, sendo conhecida por comportamentalismo. Nela, salienta-se a importância dos acontecimentos observáveis, denominados estímulos, de onde advêm as reações ou respostas.

Entre nós, há alguns autores integrantes dessa escola que ficaram muito conhecidos. Vamos citar dois deles: Newell Kephart e Marianne Frostig. Ao conhecer seus trabalhos, mesmo que sucintamente, entenderemos melhor as bases de sustentação teórica da Escola Americana.

Kephart preocupa-se com as dificuldades que as crianças possam apresentar na escolaridade; para ele, as aquisições motora e de padrão motor são essenciais na conquista do mundo exterior. Aquisição motora é a ação motora de precisão e controle, visando a um determinado objetivo. Por padrão motor entenda-se a ação de menor precisão, necessitando, no entanto, de maior disponibilidade na sua adaptação às situações que surgem. Outra noção importante é a da generalização motora, que significa um conjunto ou combinações de padrões motores, de atividade abrangente e versátil, que promove a adaptação à situação-problema.

Kephart parte das capacidades motoras básicas, como a postura, a lateralidade e a direcionalidade, como meios para alcançar uma integração melhor do esquema do corpo ou consciência e independência dos vários segmentos corporais, como pernas, braços, pés e mãos.

Os exercícios propostos por Kephart seguem uma certa gradação, de acordo com o desenvolvimento normal da criança. Vamos expor um, dentre vários que fazem parte do treinamento psicomotor e que são apresentados como jogo, após um certo desenvolvimento.

Marcha do elefante (KEPHART, 1972, p. 296).

Esse jogo é realizado por duas crianças. Uma segura a outra pela cintura. A outra encaixa as pernas sobre a cintura do colega. A seguir, deixa-se cair para trás e passa a cabeça, os ombros e os braços entre as pernas

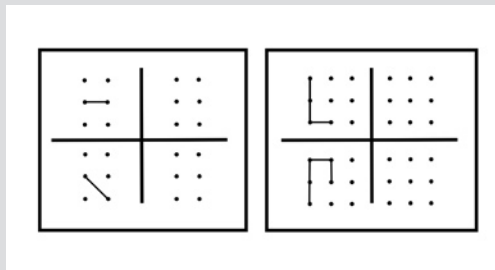
do primeiro. Este se deixa cair para a frente e sobre as mãos, mantendo os braços e as pernas rígidos. Ambas as crianças mantêm essas posições, enquanto o primeiro caminha para a frente.



Fostig apóia-se em Piaget, através da sensório-motricidade e das aquisições viso-perceptivas, necessárias para o sucesso escolar. Seus trabalhos de pesquisa, com cerca de 2.100 crianças, demonstraram que a qualidade de percepção visual afeta todos os comportamentos da criança. Entre os três e sete anos e meio, a percepção visual encontra-se amadurecida, o que vai garantir que ela será bem desenvolvida antes das aquisições da leitura e da escrita. Assim, propõe exercícios que desenvolvam a coordenação viso-motora. Eles consistem na capacidade de integrar, numa relação significativa, movimentos corporais e aquisições visuais: a percepção de figura-fundo, que vem a ser a capacidade de diferenciar e distinguir a figura, como centro de atenção, e o fundo como estímulo acessório e secundário e, finalmente, a consistência da forma, que vem a ser a capacidade de reconhecer e identificar o objeto, em qualquer figura, independentemente de seu tamanho, posição ou material de confecção.

O programa de Frostig apresenta um teste de avaliação e os exercícios para o atendimento da criança, a título de tratamento ou de prevenção, conforme o modelo do próximo box (FONSECA e MENDES, 1987, 193).

A criança deverá transpor para o lado direito toda a estrutura definida pelos traços que ligam os pontos do lado esquerdo da mesma folha, mantendo inalteráveis as suas posições espaciais.



ATIVIDADE

4. a. Qual a principal característica da Escola Americana?
- b. O que lhe pareceu mais significativo no programa de atendimento de Kephart?
- c. Quanto a Frostig e sua preocupação com a viso-motricidade, qual a ligação com a alfabetização?

RESPOSTA COMENTADA

A Escola Americana surgiu de uma única motivação: a aprendizagem escolar e suas dificuldades. Desenvolveu-se no campo da avaliação, com baterias de testes percepto-motores, partindo, em seguida, para a prática de exercícios com o objetivo de tratar as crianças com o desenvolvimento motor prejudicado, ou mesmo estabelecendo programas de preparação perceptivo-motora para as crianças em geral, antes da alfabetização. Como esta escola tem como base psicológica o behaviorismo, propõe os exercícios sob a forma de treinamento, o que difere bastante da Escola Francesa. Você deve ter respondido algo parecido com o que acabamos de expor. Contudo, se você teve dificuldade para chegar a uma resposta, releia o item anterior e refaça a atividade.

ATIVIDADE FINAL

Procure observar o quadro que se segue sobre as Escolas de Psicomotricidade e suas características.

	Escolas de Psicomotricidade		
	Francesa	Soviética	Americana
Representantes	Vayer Le Boulch Desobea Lapierre Aucouturier	Vygotsky Luria	Kephart Frostig
Motivação Inicial	Crianças com distúrbios de ordem neurológica	Estudos sobre linguagem e consciência	Dificuldades de aprendizagem e sua prevenção
Fundamentação	Neurologia Fenomenologia Psicanálise	Psicologia materialista	Os estudos sobre percepção viso-motora e o behaviorismo
Aplicabilidade	Em educação e terapia	Na escolaridade em geral	Em crianças, antes e após a alfabetização, prevenção e atendimento das dificuldades de aprendizagem

Observe com atenção a diferença existente entre as escolas e responda às questões por escrito. Esse exercício permitirá dar respostas às perguntas feitas no início desta aula.

- Qual a escola mais eficaz?
- Em que casos usar uma ou outra prática psicomotora?
- A Psicomotricidade traz uma real eficácia em termos de tratamento ou de prevenção?

RESPOSTA COMENTADA

a. A eficácia das técnicas psicomotoras está naquele que as aplica. No entanto, podemos perceber que, pelas características de cada uma, é possível determinar sua adequação. Aqueles que não são psicomotricistas podem perfeitamente utilizar a prática psicomotora de Kephart e de Frostig.

b. Crianças com significativos prejuízos de ordem motora e mental podem ser atendidas com os métodos que apresentam exercícios instrumentalizados, como foi mostrado ainda na Escola Francesa com Vayer e Le Boulch, sendo que a mesma evolui para um trabalho mais relacional, onde o movimento surge de forma voluntária, autônoma e criativa. Essas práticas, no entanto, requerem a presença de um psicomotricista formado.

A formação em Psicomotricidade existe como graduação e pós-graduação lato sensu; mesmo assim, ainda não foi aprovada a regulamentação da profissão, apesar de a procura por esse profissional ser cada vez maior nas escolas e clínicas.

c. Quanto à eficácia, voltemos ao poema de Drummond; não há verdades absolutas, há envolvimento, desejo de ajudar, estudos que fundamentam os métodos, pessoas que estudam e se preparam para fazer e dar o melhor de si nessa ajuda.

RESUMO

O estudo sobre as práticas psicomotoras procura caracterizar as várias escolas de Psicomotricidade, bem como seus autores mais expressivos, analisando o que as motivou, qual a sua fundamentação teórica e sua aplicabilidade. Dos problemas neurológicos à estrutura mental e à minimização das dificuldades do aprendizado escolar, a Psicomotricidade esboça seu campo prático, da educação à terapia; de práticas instrumentais, com exercícios psicomotores bem definidos em termos de movimentos, a práticas relacionais, nas quais o movimento parte da espontaneidade do gesto, no prazer de agir sobre objetos e/ou situações. Toda a caracterização feita traz a riqueza dessa prática de ajuda, que se dá a partir do movimento conscientizado, fator de grande importância e presente em todas as escolas estudadas.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula iniciará uma reflexão sobre aprendizagem e desenvolvimento humano sob o enfoque do movimento e da unidade corpo-psiquismo.

Desenvolvimento e aprendizagem psicomotora

AULA

16

Meta da aula

Apresentar uma visão psicomotora do desenvolvimento e da aprendizagem sob a ótica da unidade corpo-psiquismo.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- analisar os conceitos psicomotores;
- descrever o processo de adaptação do homem ao seu meio;
- avaliar o caráter intencional das ações humanas;
- explicar a evolução humana através do movimento corporal;
- identificar o movimento corporal como força atuante sobre os processos de adaptação.

Pré-requisitos

Para esta aula, é importante o conhecimento sobre aprendizagem e desenvolvimento em Psicologia adquirido durante o curso.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, apresentaremos uma visão muito abrangente da atuação psicomotora, desmembrando o tema em dois subitens: o primeiro enfocará a Psicomotricidade, o conceito de corpo e a aprendizagem, percorrendo o trajeto que irá da ação à consciência corporal, envolvendo a atenção e demais domínios do conhecimento. O segundo tratará das relações entre a Psicomotricidade, o conceito de corpo e a conduta humana.

Para haver clareza do tema a ser desenvolvido, será necessário definir alguns termos, como aprendizagem, que pode ser entendida como um “processo de transformação relativamente permanente do comportamento, em resultado do desempenho prático de certas tarefas específicas” (CABRAL, 1971, p. 40). Essa definição deixa claro que aprendizagem é ação, movimento, ação psicomotora, mesmo quando o corpo está parado, graças às relações espaço-temporais que existem, por exemplo, quando, imóveis, realizamos um cálculo matemático. Nesse caso, nossa mente move-se através de nossas representações espaciais, que só se concretizam porque existe um corpo que as reflete em termos de movimento, mesmo estando parado.

Por desenvolvimento entendemos “a evolução ordenada e sistemática das potencialidades humanas no crescimento do organismo, resultante de fatores inatos, hereditários e maturativos, assim como de influências ambientais” (CABRAL, 1971, p. 97). Vemos, assim, que desenvolvimento é crescimento ordenado; o ser humano cresce em etapas, fortemente limitado pelo meio que o absorve e que por ele é absorvido.

De posse desses dois conceitos, que somente se separam didaticamente, podemos iniciar nossa caminhada pelo conhecimento instigante do domínio psicomotor.

COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E MOTRICIDADE: INTEGRANDO DOMÍNIOS

A aprendizagem é o domínio do comportamento que se sustenta na trilogia *cognição, afetividade e motricidade*. Esses domínios têm servido de base para avaliações progressivas dos alunos nas várias fases da escolaridade e para o próprio estabelecimento dos objetivos dos conteúdos curriculares.

No domínio cognitivo, tratamos das atividades intelectuais, como, por exemplo, o estudo relativo a qualquer conteúdo escolar. No domínio afetivo, temos os sentimentos e as emoções que impelem nossa conduta

em direção a uma determinada situação. Podemos dizer que não há aprendizagem sem afeto, assim como só se aprende aquilo que se deseja aprender, o que significa dizer que é preciso haver motivação para se aprender. No domínio motor, tem-se por base o movimento corporal, desde o tocar, manipular, mover objetos até o ato de controlar esses objetos e o próprio corpo.

É importante refletir sobre a prevalência desses domínios e de sua integração. Quando movemos o corpo (motricidade), o fazemos por algum motivo, seja ele consciente ou não (afetividade). Para atingir o que se deseja, necessitamos organizar a ação (cognição). Lembra-se da fábula dos dois patos e a tartaruga? A situação não aconteceria sem o trabalho dos três animais; aqui, também, a ação (aprendizagem) só ocorre quando motricidade, afetividade e cognição agem em conjunto, considerando-se que nenhuma é mais importante do que a outra. Na **Figura 16.1**, você pode ver a representação dessa trilogia, sob a forma de um triângulo de vértices iguais, oferecendo sustentação à aprendizagem; nela, todos os vértices são de mesma grandeza. Nos domínios da aprendizagem, temos a mesma situação.

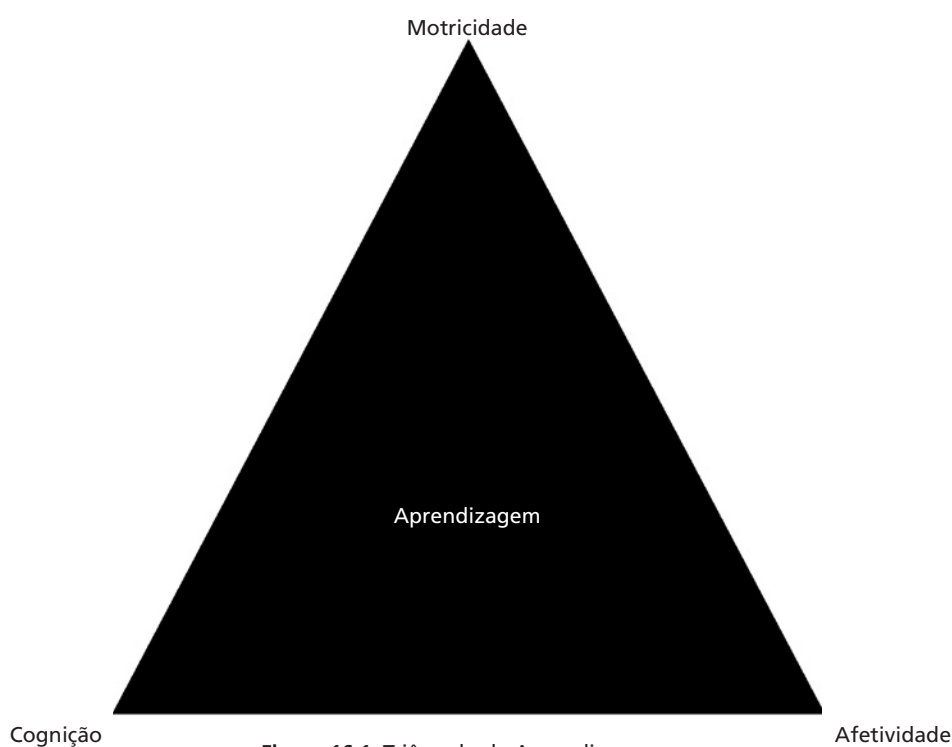


Figura 16.1: Triângulo da Aprendizagem.

A PSICOMOTRICIDADE, O CONCEITO DE CORPO E A APRENDIZAGEM

Podemos dizer que o movimento estará sempre presente em qualquer situação que envolva mudanças ou aprendizagens. Em Psicomotricidade, a ação (movimento) está representada por um ser total, possuidor de um *corpo* e de uma *mente* que se conectam com o mundo exterior, por meio de *ações motoras* e de *ações psíquicas*. Corpo e psiquismo constituem entidades diferentes, mas de atuação indissociável. Semelhantemente, a aprendizagem é uma ação que só se processa por meio desse corpo e desse psiquismo.

Wallon (1975) assinalou a importância do gesto no processo evolutivo da criança, que, em sua opinião, torna presente o objeto ausente, substituindo-o. A presença do gesto, para ele, só aparece no **ESTÁDIO PROJETIVO**, após a passagem do **ESTÁDIO SENSÓRIO-MOTOR**, que se verifica por volta de um ano de idade.

ESTÁDIO SENSÓRIO-MOTOR

Marcado pela investigação do mundo exterior pela criança, resulta na ação da inteligência prática. Nele, a criança aprende a utilizar as relações de espaço. Compreende o período do nascimento à aquisição do andar e falar.

ESTÁDIO PROJETIVO

Ocorre a partir da aquisição da fala e do andar. Caracteriza-se pela independência que a criança adquire em relação aos objetos, quando as imagens mentais podem ser projetadas em atos. Esse exercício irá preparar a criança para o próximo estágio.

Estádio de representação

Trata-se da passagem do ato ao pensamento, quando a criança se libera do gesto, tornando a representação autônoma. Aqui, ocorrem conflitos e contradições entre a inteligência espacial e a inteligência discursiva, surgindo a noção de descontinuidade na evolução mental da criança.

O gesto, ao envolver certa capacidade de abstração, só atinge a expressão intencional na medida em que as capacidades intelectuais põem em funcionamento a *memória* e a *atenção*, mecanismos indispensáveis nesse processo. Esse momento envolve o *pensamento* e toda sua complexidade, atingindo uma outra forma de ação que se processa pela *linguagem*.

A ação intencional, dirigida para o objeto, caracteriza o estágio projetivo de Wallon. O desenvolvimento da linguagem surge, assim,

como um esforço de superação e de desapego ao presente, oferecendo ao pensamento a possibilidade de desenvolver-se através de necessidades que se impõem, tanto do interior quanto do exterior do sujeito, representado pelo meio psicossocial. Dessa maneira, quando a teoria walloniana nos fala da passagem do ato ao pensamento, entende-se que a criança liberta-se do hábito do gesto, atingindo o pensamento representativo e simbólico, liberando-se da ação e das situações presentes. Isso ocorre graças à inteligência e, primordialmente, à afetividade. Você pode perceber, mais uma vez, o quanto é importante e integrada a trilogia apresentada anteriormente.

Para acontecer todo esse movimento e se chegar à aprendizagem, há necessidade de que o psiquismo esteja em alerta; é o que comumente chamamos de *atenção*.

Segundo Boujon e Quaireau (2000, p. 9), a atenção é

“O controle, a orientação e a seleção, pelo indivíduo, de uma ou mais formas de atividade durante um período de tempo que não pode ser mantido indefinidamente”.

A atenção cria, assim, um elo muito forte com a *memória*. As falhas de atenção dificultam ou mesmo impedem a memorização, fenômeno de grande relevância na aprendizagem.

Sobre a memória, vamos nos reportar a uma citação de Lieury (2001, p. 7) que relata um diálogo entre Carlos Magno e Alcuíno:

Carlos Magno: O que você vai dizer agora da memória, que penso ser a parte mais nobre da retórica?

Alcuíno: A memória é a sala do tesouro de todas as coisas se não se faz dela a guardiã de tudo o que pensamos sobre coisas e sobre as palavras, sabemos que todos os outros dotes do orador, por mais excelentes que sejam, ficam reduzidos a nada.

O autor ainda ressalta que, na doença de Alzheimer, na qual a memória vai sendo destruída, as capacidades mentais podem ser reduzidas de forma catastrófica e, mesmo assim, pode-se dizer que a memória, em termos de pesquisa, ainda é deixada de lado, reduzida à aprendizagem memorizada.

É preciso reconhecer a importância da memória, pois ela é preponderante nos atos evolutivos e em toda a construção dos mecanismos de aprendizagem. Para Dejour (1988), a memória deve ser vista como aptidão e possibilidade de restituir informações, entendendo

que, em relação à cognição, esta se desenvolve por meio de programas preestabelecidos, logo, de lembranças que ficam gravadas, enriquecendo nossas possibilidades de domínio do conhecimento.

Podemos perceber, então, que o desenvolvimento atingirá sua maior maturação na medida em que a criança libertar-se da atividade sensório-motora e do hábito do gesto, característico do estágio projetivo, atingindo o *pensamento* representativo e simbólico, o que significa emancipar-se da ação e das situações presentes. Trata-se, pois, do que Wallon denominou passagem do ato ao pensamento, que ocorre por meio da inteligência, de acertos e erros, dos subterfúgios e, sobretudo, da imitação. Ainda para Wallon, isso tudo só ocorre por intermédio da afetividade, sempre presente em todas as fases do desenvolvimento.

Contudo, o pensamento mereceu destaque nos escritos de outro estudioso do desenvolvimento e da aprendizagem: Vygotsky (1964), que traça um paralelo entre pensamento e *linguagem*, mostrando que ambos seguem linhas paralelas, mas têm raízes genéticas diferentes, e seu desenvolvimento se processa de forma totalmente independente. Para Vygotsky, a ação aparece antes da linguagem e, aos poucos, os movimentos tornam-se conscientemente intencionais. Isso ocorre graças à existência da fase pré-intelectual, que se refere ao desenvolvimento da fala, e da fase pré-lingüística, referente ao desenvolvimento do pensamento. Quando a etapa pré-intelectual alcança a etapa pré-lingüística, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Para que você possa entender essa corrente, veja a **Figura 16.2** e leia com muita atenção o que se segue, reforçando, no desenvolvimento infantil, a importância do pensamento e da linguagem como base da consciência:

Uma palavra sem pensamento é uma coisa morta e um pensamento desprovido de palavra permanece na sombra, sendo que a conexão entre eles não é constante. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade através da percepção, são a chave da natureza da consciência humana (VYGOTSKY, 1964, p. 165).

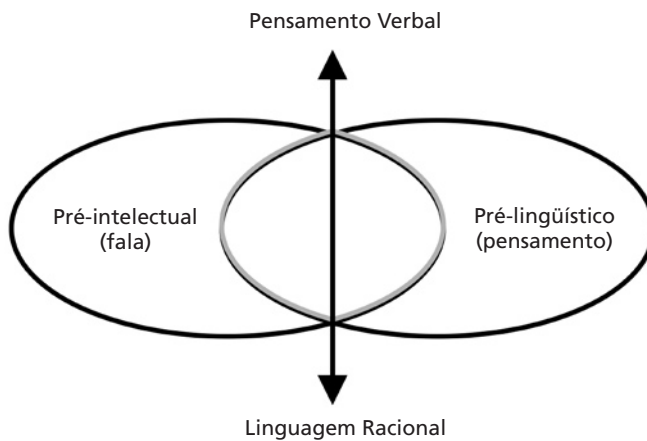


Figura 16.2: Pensamento e Linguagem.

Você deve ter percebido que, dessa forma, a aquisição do sistema lingüístico está diretamente ligada à reorganização de todos os processos mentais. É o que afirmam Luria e Yudovich (1987), da escola russa:

A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação (p. 11).

Os autores atestam, mais uma vez, o poder excepcional da palavra como impulsionadora da ação sobre o mundo, fazendo evoluir ainda mais a vida mental.

Atingimos, assim, a questão da *consciência corporal*. Para que se possa dispor, em termos corporais, do conhecimento dos vários segmentos do corpo, compreendendo não só um mapeamento, como ocorre quando damos nomes a locais assinalados em um mapa, mas seu domínio, é o que vamos chamar aqui de *consciência do gesto*, que vai além de uma percepção; trata-se mesmo do domínio desse gesto, relacionado à noção de esquema corporal, e de todas as possibilidades de aprendizagem. Para que essa consciência exista, há necessidade de se entender: o sentido da ação, os domínios da aprendizagem, a integração corpo-psiquismo na aprendizagem, que se desloca para a abstração; a atenção, a memória, a formação do pensamento, até a chegada da linguagem comunicativa. Na passagem citada anteriormente, Luria e Yudovich mostram que o

retorno à caminhada da palavra à ação também se realiza, o que mostra o dinamismo da aprendizagem.

Diante dessa construção que acabamos de delinear sobre a aprendizagem, definimos o que em Psicomotricidade chamamos de *projeto motor*, com uma espécie de **GESTALT** operatória dependente das estimulações nervosas, que colocam o corpo em ação, e das sensações, que informam sobre a posição do corpo e dos objetos, do esquema corporal e da estruturação espaço-temporal. O projeto psicomotor será, portanto, o norteador das práticas psicomotoras.

GESTALT

É uma palavra alemã que se traduz por forma, configuração total. No caso em que foi citada, está relacionada com a operacionalização de todo um sistema corpo-psíquico capaz de responder prontamente aos estímulos do meio. O gestaltismo é uma escola psicológica que se preocupa com a percepção das formas.

ATIVIDADES



1. Vimos, no início desta aula, a importância da trilogia da aprendizagem. Pense numa situação prática de aprendizagem e descreva como essa trilogia se apresenta nesse exemplo, em termos de motricidade, afetividade e cognição.

RESPOSTA COMENTADA

Lembre-se da fábula dos dois patos e a tartaruga, ela é perfeita como exemplo de aprendizagem. Só intelectualizando, os patos puderam arranjar uma forma de a tartaruga voar. Graças ao domínio cognitivo, obtiveram a solução do problema. No entanto, a inteligência funciona quando há interesse, motivação, afetividade. A vaidade entre os três

estava falando mais alto: os patos, porque queriam se apresentar astutos, e a tartaruga, aproveitadora. Quanto à motricidade, os três se moveram para realizar a tarefa, até mesmo quando a tartaruga caiu e arrebentou o casco, ao abrir a boca.

2. a. Sobre a importância do gesto, como você entende a afirmação de Wallon, quando ele diz que o gesto torna presente o objeto ausente? Dê um exemplo.

b. Que mecanismos são indispensáveis para tornar o gesto, através de certa abstração, intencional, promovendo o processo de aprendizagem?

c. Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu por:

Consciência corporal.....
.....

Projeto psicomotor.....
.....

Pensamento.....
.....

Linguagem.....
.....

RESPOSTAS COMENTADAS

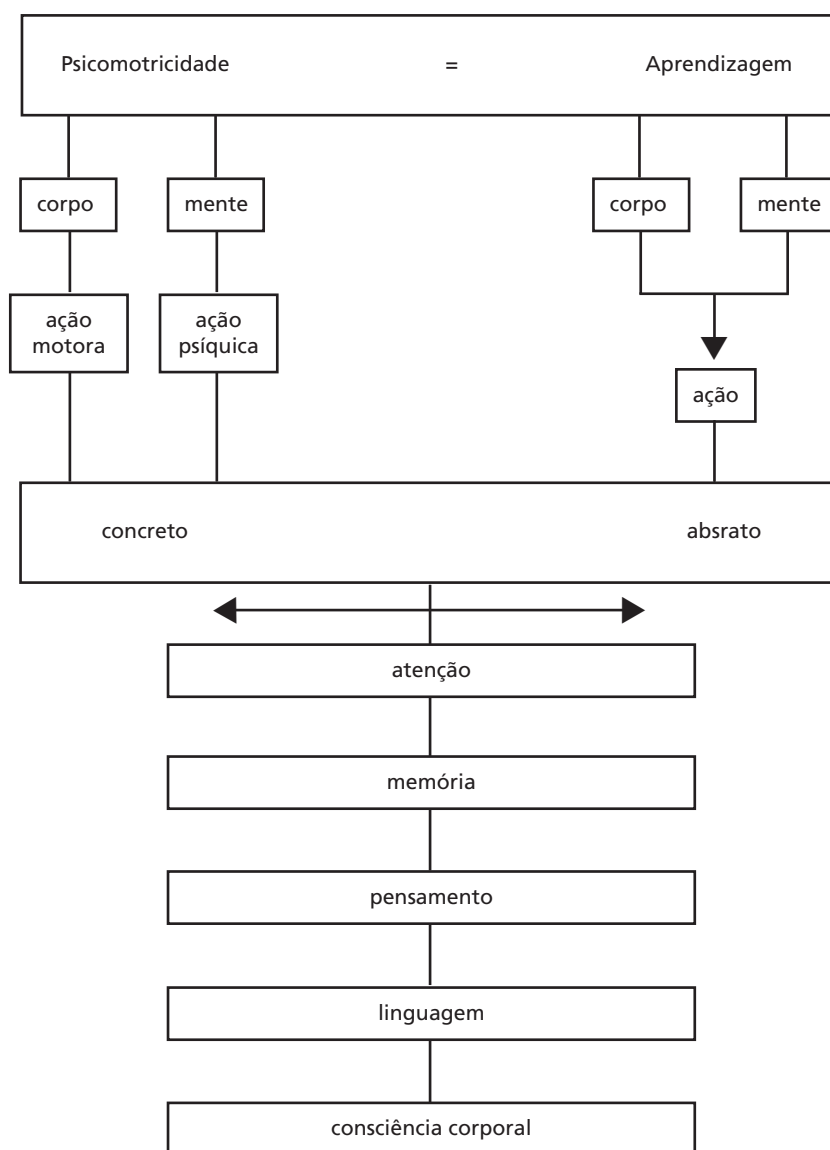
a. Para Wallon, o gesto penetra o mundo simbólico por meio das representações. Assim, o gesto de um braço em riste, movendo-se exaustivamente na proteção e no ataque, pode ser a representação mental e emocional de uma poderosa espada. O gesto estará, assim, tornando presente o objeto ausente, a espada.

b. O gesto intencional está sujeito à aquisição da capacidade de abstração; esta, por sua vez, depende da potência intelectual que coloca em funcionamento o mecanismo da atenção psíquica e da memória. Essa evolução na criança conduz à linguagem falada, e, posteriormente, ao máximo da abstração, a leitura e à escrita.

c. As trilógicas, quase sempre, são a chave de grandes conhecimentos. Devemos sempre estar atentos quando elas surgirem. Na Psicomotricidade, a trilogia corpo, espaço e tempo significa a imagem tridimensional que temos de nosso corpo, podendo ser comparada ao esquema corporal; é através dela que adquirimos a consciência corporal e chegamos ao projeto motor: consciência do gesto, equilíbrio e domínio da ação. Isso se realiza por meio do pensamento, quando é possível libertar-se do gesto e penetrar no simbolismo. Pensar e perceber são componentes do mesmo processo cognitivo, muito embora o pensamento não seja predominantemente perceptivo.

A passagem do ato ao pensamento e da ação à linguagem nos trazem o sentido maior do desenvolvimento e da aprendizagem: a permissão de entrada no mundo simbólico.

Na **Figura 16.3**, é possível visualizar todos os termos utilizados nesta parte da aula. Partimos da igualdade entre Psicomotricidade e aprendizagem, compreendendo que a Psicomotricidade é ação corporal pensada, consciente, adaptativa e transformadora, assim como as aprendizagens, que ocorrem mediadas pelo corpo e pela mente. Provocadores da ação, a mente e o corpo, por meio da concretude do gesto, favorecem a possibilidade de abstração. Embora, na figura, essa passagem do concreto para o abstrato seja vista de forma linear, ela deve ser entendida em termos de circularidade. Quando a criança abstrai dominando um determinado conceito, deve retornar ao plano concreto, o que pode ocorrer por intermédio de desenhos, construções e outras manifestações gestuais. Assim, para chegar ao conceito de leve e de pesado (abstração), a criança precisa vivenciar com o corpo objetos de vários pesos (aprendizado concreto); ao dominar o conceito, ela deve ser convidada a representá-lo, e, se for através do desenho, certamente, serão criadas imagens significativas sobre essa compreensão, o que não deixa de ser um retorno ao plano concreto. Atenção, memória, pensamento, linguagem e consciência corporal são desdobramentos que possibilitam a aprendizagem, desenvolvidos pela ação corporal e psíquica ou mental.



Fonte: (LOVISARO, 1988, p. 48).

Figura 16.3: Esquema das relações mente e corpo no processo de aprendizagem.

PSICOMOTICIDADE, CONCEITO DE CORPO E DESENVOLVIMENTO

A Psicomotricidade, vista como forma de estruturação da consciência corporal, liga-se, intimamente, de um modo geral, à conduta e à personalidade, em particular. A Psicomotricidade é percebida, assim, como “(...) a unidade dinâmica das atividades, dos gestos, das atitudes e das posturas, enquanto sistema expressivo, realizador e representativo

do ser-em-situação e da coexistência com outrem” (CHAZAUD, 1976, p. 12).

A Psicologia define o comportamento como “um conjunto de normas extremamente complexas de reações de um organismo aos estímulos de seu meio” (CABRAL, 1971, p. 77). A conduta é tomada, quase sempre, como sinônimo de comportamento, mas não deve ser assim. Segundo o mesmo autor, a conduta não é uma forma de comportar-se, mas é um querer comportar-se: “a conduta refere-se a um dado nível do comportamento que é especialmente determinado pela antecipação e a volição” (p. 81). Portanto, a conduta é a unidade dinâmica das atividades. Por conduta, devemos entender todas as manifestações humanas relacionadas com o próprio indivíduo e com seu meio. Essas manifestações são o gesto, as atitudes e a postura, referindo-se ao corpo expressivo, ferramenta principal da Psicomotricidade. Já o campo psíquico ou psicológico refere-se à antecipação, como forma de desejo, de interesse, de mobilização, de motivação ou mesmo de volição, isto é, de vontade.

Para Ajuriaguerra (1980), o corpo é a sede da organização da personalidade e, dessa forma, o estudo da conduta assume significação quando visto por uma ótica psicossocial, sociodinâmica e institucional. Essa ótica nos lembra de que não estamos sozinhos nesse mundo, estamos sempre interagindo com coisas e situações, individualmente ou em grupo, e devemos nos adaptar a essas situações, caso contrário, corremos o risco de não suportar os vínculos que, de alguma forma, nos fazem pertencer e ser pertencidos.

Vemos, ainda segundo Ajuriaguerra (1980), que o corpo está no centro da organização da personalidade, o que estabelece uma forte ligação entre Psicomotricidade e conduta, de modo a nos permitir pensar o indivíduo através de seu corpo, visto numa dimensão antropológica.

Por outro lado, podemos ver a consciência corporal como **SOMATOGNOSIA**, termo muito usado na neurologia e no estudo da Psicomotricidade. Na **Figura 16.4** a seguir, retirada de Fonseca e Mendes (1987, p. 64), podemos seguir, de forma bem didática, o esquema da somatognosia que explica a formação da totalidade psicomotora, compreendendo o corpo e seu conhecimento.

SOMATOGNOSIA

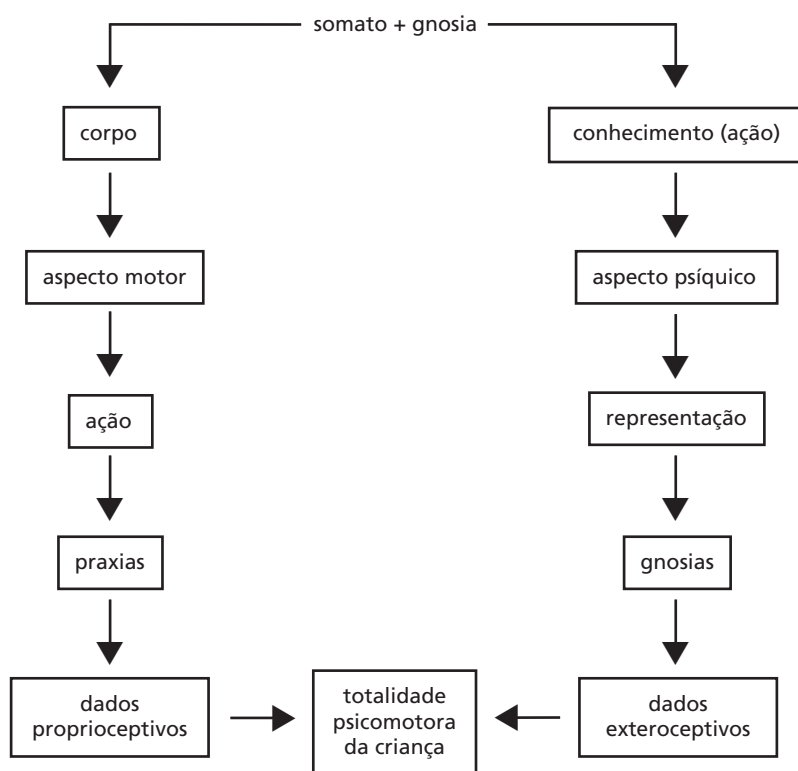
É a imagem que a pessoa faz de seu próprio corpo, mantendo-se ligada às noções de esquema corporal. Para Fonseca (1987, p. 296), “a somatognosia traduz a relação dialética da atividade corporal e do reconhecimento da sua estrutura e posição postural (atitude-movimento). Trata-se do conhecimento do corpo, por meio de uma sensibilidade integrada e permanentemente mobilizada no sentido da ação intencional (praxia).

No entanto, antes, precisamos compreender alguns termos, como os que se referem à percepção, “processo pelo qual a pessoa se torna consciente dos objetos e relações no mundo circundante, na medida em que essa consciência depende dos processos sensoriais” (CABRAL, 1971, p. 283). Portanto, as percepções, que são de três ordens, intero, extero e proprioceptivas, fazem a ligação mais fina com o meio ambiente, diferentemente das sensações, que são orientadoras por meio de seus órgãos (visual, auditivo, gustativo, olfativo e tátil).

A percepção *interoceptiva* coloca-nos em contato com as atividades viscerais, como a sucção, respiração, excreção e sexualidade. A *percepção proprioceptiva* diz respeito à unidade dinâmica da ação e da estática em relação ao mundo externo; a percepção *exteroceptiva* interfere no equilíbrio corporal, exercendo forte influência sobre o movimento que ocorre por meio da propriocepção. É responsável, também, pelo tônus e pela unidade da ação nos planos físico e mental.

Outro termo muito utilizado, em Psicomotricidade, diz respeito às **PRAXIAS**.

Agora, você está instrumentalizado para analisar o esquema a seguir.



PRAXIAS

Dizem respeito a todo movimento intencional, organizado, visando a um resultado determinado. Como exemplo, temos o movimento intencional de pegar um lápis para escrever.

Figura 16.4: Esquema da unidade Corpo-Psiquismo.

O esquema da somatognosia, que você acaba de analisar, deixa evidente a unidade corpo-psiquismo, constituindo a totalidade psicomotora. Para que o corpo aja intencionalmente, torna-se necessário que o sistema perceptivo atue, promovendo a ação sobre o mundo. Você pode acompanhar isso no esquema que mostra a somatognosia ou conhecimento do corpo como resultado da relação dos dados proprioceptivos e exteroceptivos, promovendo a ação sobre o mundo.

A conclusão a que esses estudos nos levam é a de que o corpo existe na sua aprendizagem, o que ocorre também nos animais. Contudo, nos humanos, o processo se aprofunda mais.

Para a Psicologia Social, o corpo permite a comunicação, que se realiza por meio do corpo, também, por meio das formas expressivas, como a aparência física, o gesto e as expressões faciais, e não só pelas palavras. Assim, comunicamos o que queremos por intermédio de nossas condutas, e expressamos, dessa forma, o nosso caráter, os traços da nossa personalidade.

Parece que a prática psicomotora, nesse sentido, será construtiva quando favorecer a vivência e o reconhecimento dessa cadeia de intrincadas ligações, que possibilita ao indivíduo *ser* no seu mundo interno e externo, no tempo e no espaço.

Vale a pena olhar-se no espelho e, de forma incisiva, dizer:

- Eu sou muito forte e capaz de realizar tudo o que quero (diga essa frase várias vezes e observe sua expressão facial).
- Eu sou muito fraco (a), tudo que faço é complicado, dói muito (observe sua expressão ao espelho e verifique se há diferença comparando-a à anterior).

Esse exercício, por mais que você evite a expressão, com a repetição das frases e, especialmente, se você usar tom incisivo de voz, comprovará a diferença na expressividade do rosto. Experimente!



c. Qual a importância da somatognosia para a Psicomotricidade e para o desenvolvimento?

[illegible]

a. Você não deve ter encontrado dificuldade para escrever a resposta, pois já sabe que a forma como o homem age diante das contingências depende de quem ele é, sua constituição pessoal, compreendendo os traços adquiridos de seus pais e ancestrais, de como se organizou internamente diante das experiências afetivas, de seu entorno e do que a vida lhe apresentou como vivências. Assim está constituída sua personalidade, sujeita aos fatos dos meios social e cultural. Já a ação do homem é sua conduta, refletindo sua forma de ser em relação a si próprio e ao mundo que o sustém.

b. Você deve ter entendido que a Psicomotricidade é a conduta no gesto, onde reside o verdadeiro sentido da somatognosia como conhecimento do corpo. É a possibilidade de o homem exercer a ação sobre o meio e sobre si. Quando utilizamos a prática psicomotora, criamos um espaço de reconhecimento de nós mesmos por meio do movimento: “Quem sou?”; “Por que me movo?”; “Para quê?” A possibilidade desse reconhecimento está nos domínios da somatognosia.

c. O conhecimento do corpo (somatognosia) propicia uma perfeita integração, que permite reconhecer, na ação, a representação: por que e para quê. As praxias, movimentos intencionais, realizam-se na plena consciência do ato, aperfeiçoando a função perceptual que se dá no cérebro por meio de um córtex superior, capaz de dar várias respostas a um mesmo estímulo emanado do meio. Você pode perceber, dessa forma, uma outra maneira de ver a Psicomotricidade, como possibilidade de reconstrução da arquitetura humana, no seu mecanismo corporal e no seu mundo interno, sede dos sentimentos.

Esperamos que você tenha conseguido integrar as informações recebidas nesta aula. O conteúdo foi bastante denso, percorrendo conhecimentos que explicam a evolução humana, relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem, tendo o ato psicomotor como foco principal. Percorremos os domínios da aprendizagem para entender a ação intencional sobre o mundo e a capacidade de adaptação do homem. Certamente, você deve ter se reassegurado da importância do potencial intelectual para essas aquisições e o papel da evolução da gestualidade e da linguagem como condições necessárias ao acesso no mundo simbólico.

Foi possível, assim, concluir que o corpo é a sede da organização da personalidade. Nele, residem as possibilidades de ação e de reação sobre o mundo das coisas e das pessoas.

ATIVIDADE FINAL

No quadro a seguir, você verá um resumo dos termos mais significativos, relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, sob o enfoque psicomotor. Analise, na direção horizontal, o sentido desses termos (isso facilitará sua compreensão sobre a Psicomotricidade, revelando a relação estreita com a dinâmica da totalidade do ser no mundo das coisas e das pessoas).

	Psicomotricidade	Aprendizagem	Desenvolvimento
Atenção	Necessária no exercício psicomotor	Estado de alerta psíquico sem o qual não ocorre a aprendizagem	A atenção é primordial na evolução humana
Memória	Fixação do movimento	Presente na construção dos mecanismos de aprendizagem	A memória atua nos processos evolutivos
Pensamento	Organiza a ação e a antecede	Não há aprendizagem sem organização do campo de atuação e de sentimentos e afetos	O pensamento em si já é uma qualidade do desenvolvimento, ele é evolutivo
Linguagem	Expressiva e verbal. A expressiva é a linguagem psicomotora	A palavra dá forma à atividade mental, aperfeiçoa o reflexo da realidade e cria novas formas de atenção	Marco evolutivo, necessária à comunicação
Consciência corporal	Domínio e conhecimento do gesto. Está ligada ao esquema corporal	Desenvolver a consciência do corpo é aprendizagem que se dá através do entendimento do sentido da ação e dos domínios da aprendizagem	É o que irá permitir, em termos de desenvolvimento, o projeto motor, norteador das práticas psicomotoras
Totalidade psicomotora	Ação corpopsíquica	O conhecimento do corpo é vivência corporal promovendo a aprendizagem	O corpo é o centro da organização da personalidade submetida ao desenvolvimento
Comunicação	Ocorre por meio da engrenagem corpo/psiquismo, faz-se através do esquema e da imagem corporal	Facilita as aprendizagens	Há vários níveis de comunicação que estão sujeitos principalmente ao meio, família, comunidade, cultura, e submetidos ao desenvolvimento

RESPOSTA COMENTADA

Tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento revelam teorias que colocam em confronto várias escolas de Psicologia, no entanto, apesar das divergências, todas enfatizam a lei da sobrevivência, podendo ser interpretadas de acordo com a possibilidade que todos nós temos

de nos adaptar. O ato de adaptar-se ao meio requer, como vimos, a disposição humana de viver as situações que se apresentam, ser capaz de agir e, se necessário, modificar-se. Tal ação chama-se aprendizagem, depende das condições físicas e mentais para que o indivíduo tenha maior ou menor capacidade de adaptação. Tais condições dizem respeito ao desenvolvimento. Assim, falhas no desenvolvimento prejudicam o potencial de adaptação.

Por outro lado, foi possível, através do desenvolvimento, perceber o caráter intencional das ações humanas, sem o qual não seria cabível, em termos de ação, alcançar as possibilidades da aprendizagem, adaptação e mudança. A intencionalidade caracteriza um estado de desejo de ser e de fazer, o que pode ser tanto da ordem racional, do consciente, como da ordem do inconsciente, mas sempre permeada pelo desejo, o que lhe confere intencionalidade.

Você deve ter respondido que o ser humano evolui e se desenvolve graças a um corpo que se move no tempo e no espaço, agindo como força atuante sobre os processos de adaptação.

RESUMO

Desenvolvimento e aprendizagem estão ligados a todo processo evolutivo e de adaptação do homem, desde o uso simples de ferramentas até a mente evoluída, capaz de criar a inteligência artificial.

É possível explicar essa evolução através da importância do movimento atuando em dois planos (tempo e espaço), tendo por base a unidade corpo-psiquismo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula será sobre as bases psicomotoras. Você verá a conceituação de cada uma delas e sua importância na prática psicomotora.

Conceitos psicomotores

AULA

17

Meta da aula

Apresentar os termos mais utilizados nas práticas psicomotoras.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- analisar os vários conceitos psicomotores;
- identificar as perspectivas teóricas que caracterizam cada conceito, reconhecendo a necessidade de aplicá-las.

Pré-requisitos

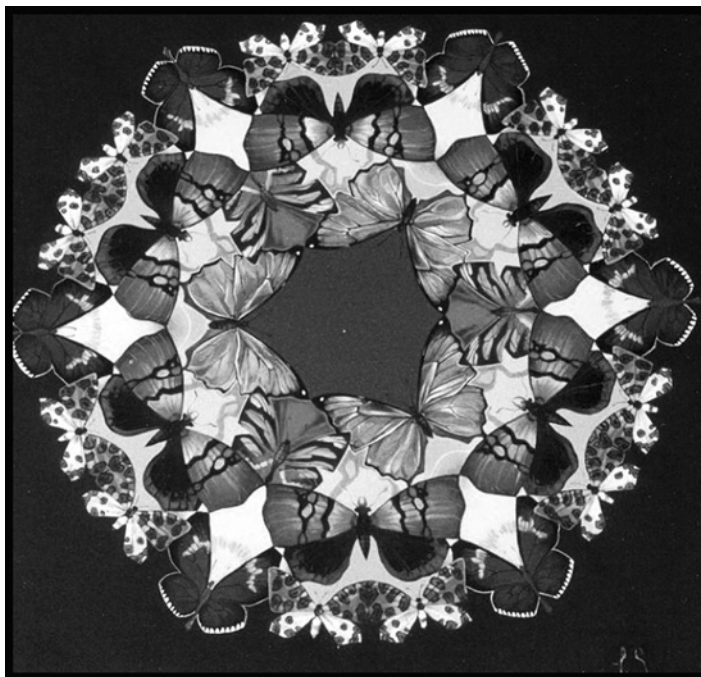
Para esta aula, é importante que você tenha entendido as origens da Psicomotricidade, desenvolvidas nas Aulas 14, 15 e 16.

INTRODUÇÃO

Sempre que nos dispomos ao domínio de um determinado conhecimento, torna-se necessário absorver um certo vocabulário, próprio da área escolhida. Trata-se, assim, de desenvolver o campo conceitual do conhecimento, usando recortes explicativos que nos permitam compreender as bases primordiais do tema que desejamos dominar. Ao apresentar a você os conceitos psicomotores básicos, pretendemos exatamente isso: fundamentar a prática psicomotora.

CONCEITOS PSICOMOTORES

Os conceitos psicomotores são essenciais no entendimento da Psicomotricidade. Para reforçar essa idéia, será interessante dedicar algum tempo à observação da figura a seguir. Trata-se de um caleidoscópio formado por diversas borboletas. A sua beleza está nas formas constituídas. Aqui, temos o caleidoscópio no seu todo e as borboletas nas suas inúmeras partes, sendo que cada uma delas ocupa um lugar de relevância. Ao comparar a teoria psicomotora, ainda em processo de construção, ao caleidoscópio, percebemos que os conceitos podem ser representados por essas borboletas. Atuando como recortes de um saber maior, formam, juntos, um todo.



Para compreender os conceitos psicomotores, precisamos considerar o potencial maturativo no homem. Não nascemos prontos, vamos nos organizando de acordo com nossas possibilidades biológicas e de estimulação do meio ambiente. Um marco importante maturacional refere-se à distinção entre o que pertence ao mundo exterior e o que faz parte do próprio corpo. Para Wallon (1975), isso ocorre quando há ligação entre a atividade voltada para o mundo externo e as necessidades e atitudes do corpo.

Na aula anterior, vimos as funções de cada uma das formas de percepção. Agora, vamos entender o valor da maturação, tomando como referência a consciência corporal, que se origina nos domínios funcionais representados pelas intero, próprio e exterocepção (Aula 16).

Inicialmente, esses domínios funcionais encontram-se dissociados e surgem em momentos distintos, de modo que a função mais precoce será a interocepção, e a mais tardia, a exterocepção. Wallon (1975) mostra o intercâmbio existente em termos maturacionais, afirmando que a noção do próprio corpo só pode acontecer quando as reações afetivas se submeterem ao controle da ação exteroceptiva; se esta é a última a se desenvolver, torna-se evidente a razão de a noção do próprio corpo só aparecer mais tardiamente em relação ao desenvolvimento.

Dessa forma, o desenvolvimento psicomotor se caracteriza, nas palavras de Chazaud (1976-31), “por uma maturação que integra o movimento, o ritmo, a construção espacial; mas também o reconhecimento dos objetos, das posições... a imagem ou esquema de nosso corpo e por fim a palavra”.

CONCEITO DE IMAGEM E DE ESQUEMA CORPORAL

As noções de esquema corporal e de imagem corporal são o resultado interdisciplinar de estudos dirigidos às percepções do corpo, desde o seu potencial de ação motora até a forma de manifestação da personalidade. Daí resulta que, pela tendência unificadora da Psicomotricidade, imagem e esquema corporal, em muitos autores, são termos não-disjuntivos; a imagem é vista ligada ao psiquismo, enquanto o esquema está relacionado ao corpo e à sua estrutura neurofisiológica, formando uma engrenagem única.

Dessa forma, podemos tirar algumas conclusões: a primeira delas é a de que Psicomotricidade consiste, em suma, em imagem e esquema corporal. Os dois termos referem-se ao desenvolvimento psicomotor, e têm grande abrangência. Uma suposta diferença surgiu a partir da Psicanálise.

Schilder, médico e psicanalista, foi o primeiro a dar atenção ao tema, estabelecendo as bases teóricas da imagem corporal a partir dos inúmeros pacientes que atendeu, durante a Segunda Guerra Mundial. Até então, esse tema vinha sendo estudado com uma visão neurofisiológica. Coube a Schilder dar-lhe o enfoque psicológico e unificador ao dizer que a imagem trata da visão que temos de nosso corpo, e de como o corpo se apresenta a nós mesmos. Como você vê, temos, então, o real e o imaginário desse corpo e uma única nomenclatura: imagem corporal.

Para Ajuriaguerra, existem a imagem e o esquema corporal, tomados em seus distintos sentidos: na sua união, como conhecimento do corpo, e como um similar do ego em Psicanálise, logo, referenciado pela personalidade.

Para Dolto (1991), psicanalista francesa, é preciso estabelecer uma diferença entre esquema e imagem, considerando, entretanto, que da união dos dois surge o processo de comunicação humana. A comunicação do ser humano com o mundo é possível graças à imagem corporal que se revela através do plano do desejo (afetividade dirigida a nós mesmos) e de um esquema corporal que se realiza através do plano da realidade (na vivência do aqui e agora). A imagem permite ao sujeito a relação entre ele e suas próprias impressões, enquanto o esquema é igual para todos, levando o sujeito à relação com a realidade imediata, do aqui e agora. Assim, para Dolto, a imagem é afetiva, enquanto o esquema é corpo neurofisiológico. O **NARCISISMO** vai unificar os dois.

NARCISISMO

Laplanche & Pontalis (1988-290) dizem que o narcisismo (termo retirado da Psicanálise) pode ser entendido “na sua divisão entre narcisismo primário que designa um estado precoce em que a criança investe toda a sua libido (energia do prazer) em si mesma, tomando-se como objeto de amor. O narcisismo secundário designa um retorno ao ego da libido retirada dos seus investimentos objetivos”. Por investimentos objetivos devemos entender que a energia do prazer, que vai retornar para o sujeito, vem da relação desse sujeito com os objetos e pessoas de seu mundo próximo. De forma mais simplista, podemos entender o narcisismo como sendo o produto da fixação da libido no ego da pessoa, isto é, excesso de amor a si mesma. O famoso beijoqueiro do passado, o homem que beijava as personalidades nos locais públicos, tinha sua imagem retratada em todos os jornais, tornando-se também uma personalidade, apesar de correr o risco de ser preso ou morrer, o que pode servir como exemplo de narcisismo exacerbado. Por outro lado, o narcisismo pode ser entendido como estruturante em termos de comunicação humana. É preciso ser naturalmente narcisista, isto é, é necessário ao homem gostar de si mesmo.

Se, como diz Dolto, a imagem está ligada ao narcisismo e tem uma representação psíquica, o esquema está ligado ao tônus e tem uma representação corporal, como poderá ser visto na citação a seguir, na qual o tônus está para o esquema assim como o narcisismo está para a imagem.

O tônus corporal se dá a partir das sensações musculares e das reações emocionais. Logo, o tônus articula o esquema e a imagem através das sensações e do que Wallon denominou de cenestesia. As sensações estão ligadas às reações internas, enquanto a cenestesia às reações externas. Dessa dinâmica surge um esboço da personalidade; são representações, o estar no mundo interagindo. (LOVISARO apud THIERS, 2001, p. 307).

Conforme Schilder, a imagem corporal constrói-se a partir das **ZONAS ERÓGENAS**.

Dessa maneira, o contato das pessoas e o interesse que elas demonstram em relação ao outro serão de vital importância no desenvolvimento da imagem ou modelo postural do corpo, este sendo uma outra forma de designação da imagem, anteriormente utilizada pelo neurofisiologista Head.

Vimos, então, que a imagem que temos de nós mesmos depende do acolhimento do mundo e do nosso potencial psíquico para recebê-las e transformá-las, de modo a suprir nossas necessidades. Podemos entender que a imagem bem constituída advém do amor e da aceitação que pode ocorrer desde a fase gestacional.

ZONAS ERÓGENAS

Regiões prazerosas do corpo que “permitem um contato mais íntimo com o mundo.

Através dessas zonas, ingerimos ar, alimento e produtos sexuais e por meio delas ejetamos urina, produtos sexuais, fezes, ar” (SCHILDER, 1981-111).

ATIVIDADES



1. A sua experiência diária certamente já lhe mostrou o que a sabedoria popular eternizou: “Aprendemos tudo aquilo que vivenciamos.” Partindo desta máxima, convido-o ao seguinte exercício:

- Suponha que o contorno a seguir seja o do seu rosto.
- Com um lápis, preencha esse rosto com os seus atributos, colocando nele o que você considera imprescindível para ser reconhecido como seu rosto.



- Agora, dedique um tempo para observá-lo em seus detalhes e verifique se você gostou ou não do resultado obtido. O que esses detalhes significam para você? É você que está aí? Qual o seu sentimento em relação ao seu rosto? Faria alguma transformação? Por quê?

RESPOSTA COMENTADA

Todas essas questões em relação ao seu desenho falam de uma realidade (corpo), pois você deve ter desenhado alguma característica muito evidente do seu visual, mas falam também de representações, daquelas coisas que têm a ver com seus sentimentos, desejos, ideais, recusas, que se referem ao seu mundo interior, subjetivo (imagem), e que, de alguma forma, refletem o olhar do outro sobre você. Certamente ocorreram algumas descobertas interessantes a seu respeito e, com isso, foi possível perceber o diálogo entre corpo e psiquismo ou entre imagem e esquema corporal (alguns estudiosos do assunto adotam um ou outro termo como significativo dos dois).

Você pode desenvolver essa atividade com seus alunos promovendo descobertas pessoais.

2. Para refletir sobre os conceitos psicomotores de esquema e imagem corporal, escreva um breve texto desenvolvendo as seguintes questões:

a. O que você entendeu por esquema e imagem corporal?

b. Que lugar ocupam no desenvolvimento global humano?

RESPOSTA COMENTADA

Para que esses conceitos psicomotores fiquem bem esclarecidos, procuramos, sob a forma de itens, comentar os pontos essenciais relativos à imagem e ao esquema corporal:

- *alguns autores diferenciam imagem de esquema corporal. Outros, em especial os psiquiatras e psicanalistas, utilizam mais o termo imagem corporal, englobando nele o esquema corporal;*
- *a imagem corporal (psíquica) e o esquema corporal (corpo-ação) não se separam, estão sempre entrelaçados na relação;*
- *dessa relação depende nosso potencial de comunicação com o mundo interno e externo;*
- *o desenvolvimento psicomotor ocorre através do movimento pensado e sentido, onde há um investimento das possibilidades corporais (estrutura neurofisiológica do corpo), envolvendo o esquema corporal e o investimento psíquico (sentimentos, afetos, desejo, motivação...) da imagem corporal;*
- *a imagem e o esquema corporal baseiam-se no fato de que existe um corpo que atua envolvido no tempo e no espaço. Daí precisarmos levar em consideração a existência dos espaços interno e externo ao corpo, que só existem pela ação do tempo ao oferecer as intercorrências entre o que é próprio de cada um e aquilo que pertence ao outro;*
- *esquema e imagem corporal são a base principal da Psicomotricidade, envolvendo as demais bases, como espaço-temporalidade, equilíbrio, ritmo, coordenação motora. Por exemplo, quando a criança sabe sinalizar onde está a sua mão, não significa que ela tenha consciência e domínio da mesma.*

Observe a figura a seguir. Ela traz o esquema geral do que você acaba de estudar. A comunicação humana se faz por meio da imagem e do esquema corporal. No entrelaçamento de ambos está a Psicomotricidade. A imagem trata de um corpo imaginário, residindo no plano do desejo, o que ocorre através do narcisismo. Da mesma forma, o esquema refere-se a um corpo real, que se situa no plano da realidade, no aqui e no agora das ações, refere-se ao corpo ativo, especialmente ao tônus muscular. Assim, na **Figura 17.1**, vemos que o fenômeno da comunicação reside na união entre imagem e esquema corporal, fechando, assim, o ciclo psicomotor.

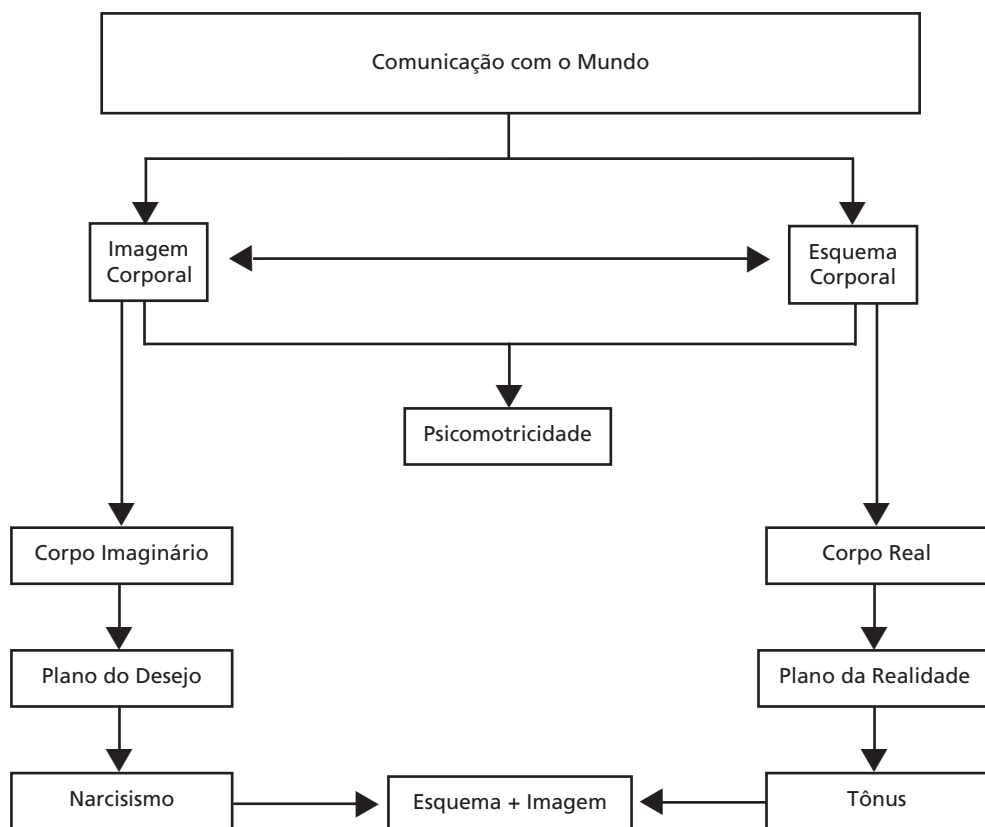


Figura 17.1: A comunicação com o mundo.

O RELAXAMENTO COMO TÉCNICA DE CONHECIMENTO DO CORPO

RELAXAÇÃO E RELAXAMENTO

A relaxação, ou ação de relaxar, trata da diminuição da tensão com a distensão das fibras musculares. Já por relaxamento entende-se a técnica de relaxar.

A **RELAXAÇÃO**, segundo Coste (1978-88), refere-se a “uma psicoterapia que, pela descontração das diferentes partes do corpo e sua unificação, tem por finalidade reduzir as tensões psíquicas”.

Nesta aula, vamos focar o **RELAXAMENTO** dirigido especificamente às crianças, considerando-se que, nos adultos, ele tem sentido terapêutico, como vimos na definição de Coste. Pretendemos, também, mostrar a íntima relação entre esquema corporal e relaxação corporal, englobando aqui a respiração, que se encaixa, naturalmente, nos movimentos que fazemos ou, a partir dela, inversamente, atuamos sobre a qualidade dos movimentos corporais.

Vayer (1984) vê a relaxação como possibilidade de descoberta de si mesmo, como consciência e controle de si. Ele diz que as crianças devem viver a distensão muscular a partir de situações simples e em decorrência do seu contrário, a contração.

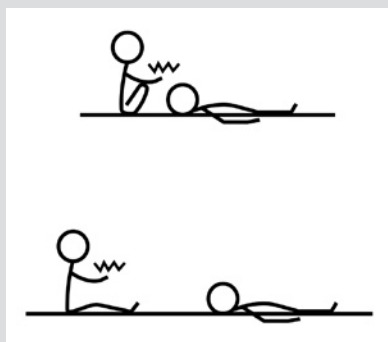
Como decorrência da aplicação da técnica de relaxamento, a criança vai desenvolvendo a consciência de si e da capacidade de interiorização ou “mergulho” interior; assim, vai descobrindo o peso de seus membros, os contatos do corpo com os objetos, por meio de situações vividas por ela própria e guiadas pelo adulto, desenvolvendo um diálogo, que adota termos, vocabulários e imagens próprios de sua idade.

Como, então, levar crianças que pouco param de se movimentar à imobilidade?

Primeiramente devemos considerar que o tempo de imobilidade de uma criança é bem menor em relação ao do adulto. Portanto, as atividades devem ser planejadas tendo em vista o tempo de atenção da criança. Um bom parâmetro para isso é o de se considerar o cansaço físico. Se a criança der o sinal, é hora de mudar.

Vamos, então, apresentar um exemplo de cada momento da técnica de Vayer (1984-96 a 99).

- Movimento e motilidade:
criança sentada, pernas cruzadas: mexer as mãos (marionetes), colocar as mãos sobre os joelhos; olhar: as mãos não mexem mais; na posição deitada, decúbito dorsal: sentir as mãos que não mexem. (Outras posições podem ser criadas: sentada com as pernas esticadas, mexer os pés e, assim, sucessivamente.)



- Utilização dos contrastes: apertar-afrouxar (largar) nas várias posições anteriores.
- Utilização de contrastes de estiramento:
sentada, pernas estendidas, apoiada sobre os cotovelos: flexionar os pés, empurrar os calcanhares para a frente, afrouxar os pés; constatar, expressar: na posição deitada de costas, os olhos fechados; mesma situação, repetir...



- Utilização dos contrastes, tensão generalizada: apertar as mãos, os pés, os olhos... Soltar; viver a sensação da distensão, de bem-estar, começando pelo rosto (...)



- Relaxamentos segmentares associados à expiração: os mesmos exercícios anteriores utilizando a respiração: ao elevar os braços ou as pernas, inspirar na subida e expirar na descida.



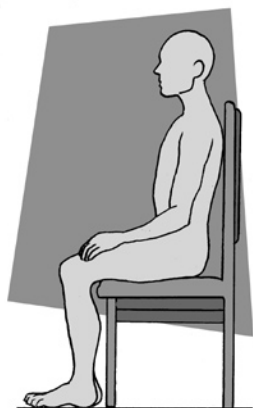
Este é apenas um exemplo oferecido pela técnica de Vayer. É possível relaxar de outras maneiras, até mesmo de forma espontânea. A criança, por exemplo, mesmo sendo muito ativa, após esforço intenso, que pode ser mais emocional do que físico, solta o corpo e busca espontaneamente acalmá-lo.

Vemos, portanto, que a relaxação atua diretamente sobre o tônus, buscando equilibrar a hipotonia, diminuição da tensão, com a hipertonia, aumento da tensão, o que vai favorecer a desenvoltura dos movimentos e dos gestos. Tal atuação recai na consciência corporal. Pessoas de todas as idades, quando apresentam bloqueios no esquema corporal, são beneficiadas pelas técnicas de relaxamento.

Antes e durante seus momentos de estudo, pratique exercícios de relaxamento, como você verá a seguir. Se praticados antes, servirão para você se conscientizar de seu eu e de seu corpo, o que irá facilitar a aprendizagem. Se a prática dos exercícios for feita durante o estudo, ajudará a aliviar as tensões que podem ocorrer por posições incômodas adotadas, para alívio da mente e retomada do potencial mental, facilitando a aquisição de novos conhecimentos.

Sentado(a) ou deitado(a), feche os olhos, alongue todo o corpo, estique-se para todos os lados. Vá aquietando-se, procure colocar seu corpo na melhor posição, sentindo que não há partes contraídas pela posição adotada. Faça ao menos três profundas inspirações, acompanhadas de longas expirações. Permaneça assim o tempo que for possível, sem lutar com seus pensamentos. Deixe que eles passem, não se perca em racionalizações, ou então vá ao

encontro de uma imagem mental muito agradável. Para voltar, concentre-se em sua respiração, conscientize-se de seu corpo e espreguice-se. Você está pronto(a) para prosseguir. Não pense que perdeu tempo ou que poderia ter terminado a leitura de mais uma página. Você acaba de ganhar qualidade de vida e de potencial para aprender.



ATIVIDADE



3. Planeje uma atividade de relaxação para uma turma, constituída de crianças de, aproximadamente, dez anos.

COMENTÁRIO

Para as crianças, o relaxamento atua na organização do esquema e da imagem corporais, facilitando a ação do complexo psicomotor. Sendo desorganizadas corporal e mentalmente, essa tomada de consciência do corpo será essencial, refletindo no equilíbrio psicotônico, regulador do comportamento, facilitador nos processos de adaptação e, certamente, da aprendizagem. Já no adulto, as técnicas de relaxamento levam ao controle tônico e emocional, atuando de forma terapêutica sobre os transtornos psicossomáticos (distúrbios cardiovasculares, respiratórios e digestivos) e, sobretudo, sobre o estresse. Tais técnicas têm indicação no campo do trabalho e das pessoas, de modo geral, que desejam manter uma boa qualidade de vida.

O EQUILÍBRIO POSTURAL E TÔNICO

O equilíbrio dos gestos e das posturas sofre uma influência muito grande das noções de esquema corporal e de regulação do tônus.

Sabemos que o tônus diz respeito ao movimento, tornando-se um fenômeno fundamental para a compreensão do desenvolvimento e da ação psicomotora, constituindo-se em conceito de base da Psicomotricidade.

Chazaud (1976) afirma que o tônus mantém as relações entre a alma e o corpo. O corpo porque se utiliza dos sistemas muscular e vegetativo, que refletem as reações musculares, como no caso em que se diz: “Ele está tenso (o músculo).” Permanece sob tensão (estado vegetativo). Esses fenômenos ocorrem por intermédio do tônus simpático, presente no grande músculo simpático, regulador da vida vegetativa, que, por sua vez, é responsável pela satisfação das necessidades essenciais (movimento inconsciente). Por outro lado, a relação não se dá apenas no nível simpático, mas, também, no cortical. São os estados neurofisiológicos responsáveis pela atenção ou estado de alerta (movimento consciente). Assim, você pode entender por que Chazaud diz que o tônus estabelece a relação entre alma (ligada à mente) e corpo (ligado à neurofisiologia corporal).

Muito teríamos para aprofundar em relação ao tônus. Vamos, no entanto, nos limitar a entender que o tônus é um fenômeno nervoso. Participa de todas as funções motoras, expressa as emoções através do corpo, é o suporte da linguagem corporal e, pela sua íntima relação com as emoções, representa um critério de definição da personalidade, como afirma Coste (1978-27): “O movimento humano, sob todas as suas formas, inclusive a de sua ausência, (relaxamento), elabora-se sobre um fundo tônico que é, simultaneamente, o seu substrato e sua matéria.”

O substrato refere-se à expressão dada pelo corpo na manifestação de seus sentimentos e emoções. Coste (1978) refere-se, especificamente, a dois tipos de tônus: o tônus de repouso, que se verifica durante o sono e os estados de relaxação, e o tônus na expressão de emoções, quando toda e qualquer emoção tem sua origem no domínio postural. Para esse estudioso da Psicomotricidade, isso é tão verdadeiro quanto a afirmação do psicólogo Willian James: “Não se chora porque se está triste, mas está-se triste porque se chora”, ou, quando se diz: “Sinto que me faltam as pernas”.

Essas bases teóricas sobre o tônus nos trazem um conceito importante para o estudo da Psicomotricidade. Trata-se do diálogo tônico de Wallon, que liga a criança à mãe; tanto a criança quanto a mãe reagem às impressões recíprocas que ocorrem no contato imediato entre ambas. O conceito de diálogo tônico prevê a expressão do corpo e do início da formação da personalidade.

O tônus tem função importante no equilíbrio postural e, como vimos, também no equilíbrio emocional. Vamos compreender isso melhor, recorrendo ao conceito de equilíbrio postural.

Todo movimento ou praxia compreende um conjunto de contrações musculares ou tônicas. Embora as contrações sejam físicas, são coordenadas pelo psiquismo, em função do que desejamos. Para Le Boulch (1988), isso só pode ser conseguido graças ao acompanhamento tônico do qual dependem o ajustamento postural e as reações de equilíbrio.

O cérebro irá “ajustar permanentemente o tônus postural em combinação com o desenvolvimento do ato motor” (LE BOULCH, 1988-134). Esses ajustamentos são verdadeiros esquemas posturais inconscientes, que vão depender das informações visuais, táteis, musculares e articulares. Não devemos nos esquecer de que há informações, também, de origem **VESTIBULAR**, fornecidas pelos canais semicirculares que se encontram na orelha interna.

Ainda para Le Boulch (1988), o desempenho normal da função de equilíbrio pode ser perturbado por causas psicológicas. É possível que a criança tenha um equilíbrio normal no chão, mas o obstáculo surge quando colocada sobre algo mais alto do que o piso. Nesses casos, é comum a presença de hiperemotividade, acarretando angústia; esse estado repercute nos mecanismos de regulação tônica. Surge aí o medo que enrijece a criança e dificulta seus ajustes posturais e de equilíbrio. Nesses casos, o educador deverá estar mais próximo à criança, oferecendo, com sua presença, o apoio necessário para que se sinta mais segura. Caso isso ainda seja insuficiente, poderá dar-lhe a mão ou oferecer-lhe uma corda para que se segure em uma das pontas. Esses artifícios devem ser eliminados, gradativamente, de acordo com o desempenho da criança. Percebe-se, dessa forma, que a ação do educador será a de levar a criança a adquirir confiança e segurança, o que é essencial no funcionamento dos mecanismos inconscientes citados anteriormente.

VESTIBULAR

A porção vestibular do ouvido diz respeito à cavidade da orelha interna, ligada à orelha média pelas janelas redonda e oval e que se prolonga pelo caracol, conduzindo aos canais semicirculares. Estando a orelha dividida em três espaços (externa, média e interna), a porção vestibular refere-se a esse espaço mais interno.

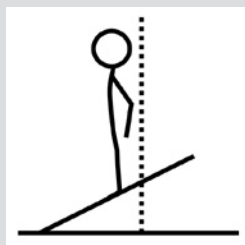
Veja, a seguir, um exemplo de exercício de ajustamento postural e equilíbrio extraído de Le Boulch (1988-136):

- Manter-se em equilíbrio sobre tijolos superpostos:
 - com os dois pés;
 - com um pé.

Cada criança dispõe de vários tijolos. Elas os empilham progressivamente.



- Manter-se em equilíbrio sobre um plano inclinado:
 - de frente para o vazio;
 - de costas para o vazio.



Muitas brincadeiras infantis apresentam exercícios de equilíbrio e de necessidade de ajustes tônicos; amarelinha é um bom exemplo. As crianças gostam de subir, saltar, galgar objetos empilhados, andar equilibrando-se sobre paredes estreitas e muito mais.

CONCLUSÃO

Você deve ter percebido que imagem e esquema corporal são as bases fundamentais da Psicomotricidade. Referem-se à estrutura da ação psíquica e motora, essência da comunicação humana. A relaxação e o equilíbrio postural são bases de sustentação tônica, capazes de manter esse diálogo constante entre você e seu mundo exterior.

ATIVIDADE FINAL

Relacione todas as características dos conceitos psicomotores: esquema e imagem corporal, relaxamento, tônus e equilíbrio postural. Vá assinalando abaixo, nas quatro colunas emparelhadas, os termos que lhe parecerem significativos.

Esquema e imagem corporal	Tônus	Relaxamento	Equilíbrio postural

RESPOSTA COMENTADA

Na tabela que você acaba de construir, é possível verificar que as quatro bases psicomotoras estudadas estão extremamente interligadas. Ao relaxarmos, em pé, deitados ou sentados, atuamos modificando o tônus e ajustando o eixo corporal, também conhecido por coluna ou tronco. Esse ajuste é primordial quando buscamos o equilíbrio postural. Mesmo quando estamos deitados, esse movimento depende da consciência corporal.

- *Para relaxar, é preciso buscar o equilíbrio postural e a modulação tônica através da consciência corporal.*
- *Os três termos citados estão intimamente ligados ao esquema corporal, relacionando-se com sentimentos e emoções.*
- *O equilíbrio corporal é uma decorrência do desequilíbrio, como quando ficamos equilibrados em uma única perna. Sempre que buscamos o equilíbrio, o fazemos para encontrar novos ajustes.*
- *A respiração, necessária no relaxamento, depende do tônus e do equilíbrio.*

Quando vivemos o medo, tensionamos todo o corpo e ficamos em estado de rigidez muscular, a respiração fica presa no peito e encurtada e a postura corporal se modifica. Uma pessoa nesse estado desequilibra-se com facilidade, tanto física quanto psicologicamente. Para que você possa sentir bem essas interligações, faça a atividade a seguir.

Sente-se comodamente, repouse os braços sobre as pernas, apóie os pés no chão e verifique a retidão de sua coluna. Observe se os seus músculos estão em repouso. Sinta sua respiração. Quando você inspira, seu ventre se movimenta, o que indica que ela está baixa, e você em estado relaxado.

Aperte bem as pontas dos dedos de cada mão, só as pontas, umas sobre as outras. Sinta agora sua respiração. Onde ela acontece? Ainda está baixa, no ventre? Observe bem.

Agora, aperte bem toda a mão, como se fosse dar um forte soco, e crispe todo o corpo. Observe a sua respiração, sinta onde ela está. Continua baixa?

Espero que você tenha sentido as mudanças ocorridas no seu corpo quando há tensão. A respiração vai subindo, ficando presa e reduzida no peito. Assim ficamos quando estamos irritados, estressados, deprimidos, agressivos, enfim, em estado emocional alterado.

Esse exercício vem mostrar, também, a íntima relação entre esquema corporal ou imagem corporal ou consciência corporal, relaxamento e equilíbrio postural.

RESUMO

Conta-se que, em certa ocasião, **CONFÚCIO** viajava por uma estrada de terra, quando, ao longe, deparou-se com uma cena inusitada; à beira da estrada jazia o corpo de uma grande porca, morta recentemente. Agarrados às suas tetas, cheias de leite, uma ninhada de porquinhos se alimentava. Confúcio aproximou-se e ficou a observar o triste quadro. Parece, no entanto, que em um dado momento, os porquinhos procuraram o olhar da mãe e, não o achando, afastaram-se assustados e saíram correndo pela estrada, sem olhar para trás.



CONFÚCIO

Viveu de 551 a.C a 479 a.C. Nasceu na China e foi um grande filósofo e teórico político. Criou uma doutrina, o confucionismo. Coube a seus alunos desenvolver na prática essa doutrina, conferindo a Confúcio o papel do grande mestre.

Esse fato parece ser perfeito para se entender a essência da imagem e do esquema corporal. O corpo permanecia, respondendo à sucção, contendo ainda o leite. Mas a inércia e a perda da expressividade do olhar, transformaram-no num fantasma assustador. Sem a imagem, o corpo torna-se um desconhecido, não há possibilidade de se fazer presente. Até mesmo os animais respondem a esse impositivo do contato, que reflete a presença do outro dando-lhe sentido. A imagem é, pois, essa vida interior que anima o corpo. A regulação tônica permite a ação corporal, animada pela imagem, expressão dos afetos e emoções. Assim, estabelecem-se contrações e descontrações, bases do diálogo constante, que, entre outras funções, permitirá ao corpo dominar seus movimentos e equilibrar-se frente às possibilidades de desequilíbrios.

Lembramos que os conceitos desenvolvidos nesta aula são as bases das práticas psicomotoras, portanto, não fique com dúvidas, utilize os recursos disponíveis para resolvê-las.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, estudaremos novas bases psicomotoras como a coordenação motora, a lateralidade, a espaço-temporalidade e o ritmo.

Conceitos psicomotores

AULA

18

Meta da aula

Apresentar os conceitos mais utilizados nas práticas psicomotoras.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- analisar os vários conceitos psicomotores;
- identificar as perspectivas teóricas que caracterizam cada conceito, reconhecendo a necessidade de aplicá-las.

Pré-requisitos

Para esta aula, é necessário retomar, na Aula 17, os conceitos de esquema e de imagem corporal.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, vamos desenvolver os conceitos psicomotores básicos referentes à condição humana de se estar no mundo das pessoas e dos objetos, relacionando-nos por meio do corpo ativo e significativo.

As bases psicomotoras que você conhecerá a seguir vão permitir uma compreensão bem ajustada dos propósitos deste curso: levar o professor a compreender e valorizar a importância das experiências vividas pelo corpo e de que forma poderá cooperar para que essas experiências ocorram no seu dia-a-dia escolar.

ENTENDENDO E INTEGRANDO AS BASES PSICOMOTORAS

Fonseca e Mendes (1987) dividem a organização motora em *organização motora de base*, *organização do plano motor e automatização*. Por *organização motora de base*, devemos compreender os movimentos reflexos do bebê, sendo o mais conhecido a sucção.

A influência do meio sobre o corpo auxilia na organização do potencial motor. A organização desse *plano motor* refere-se à harmonização do movimento corporal no bebê: uma mobilidade equilibrada dá lugar à *automatização* das primeiras aquisições motoras. Os primeiros movimentos desajustados de sucção do bico do seio no período de amamentação podem exemplificar esse automatismo. A mãe contribui, com seu corpo, favorecendo os movimentos do bebê. Estimulado, ele buscará o equilíbrio e a eficiência, com o menor desgaste energético, o que se constituirá, com a repetição, em gesto automatizado.

Na fase da automatização, pode-se pensar na formação de uma motricidade mais aprendida e inteligente, já que os automatismos propiciam a aquisição de novos conhecimentos, deixando livre a inteligência para avanços maiores. Enquanto a criança está limitada às dificuldades dos primeiros passos, por exemplo, sua ação sobre o mundo restringe-se à possibilidade de deslocamento e somente a isso. Na medida em que adquire o movimento automatizado, este estará lhe proporcionando o prazer de agir sobre o mundo das coisas. Ela não mais precisa se preocupar com o movimento de andar, e sim com o que esse ato vai lhe proporcionar.

No plano do movimento, é importante compreender o conceito de *coordenação motora ampla e específica*, base necessária para a ação corporal global, que compreende todos os movimentos que dependam de uma ação mais ampla, como andar, subir, saltar, correr, por exemplo.

A *coordenação motora fina* refere-se a movimentos de maior delicadeza, por exemplo, são as atividades realizadas com as mãos, como no desenho e nos trabalhos manuais.

O tônus, já estudado na Aula 17, será o responsável pela qualidade e modulação dos padrões de movimento.

As noções de *espaço-temporalidade* e de *lateralidade* vêm ao encontro da singularidade do gesto e da própria noção de corpo que, na verdade, só existe pela possibilidade de estar inscrito no tempo e no espaço e do reconhecimento do **DIMÍDIO CORPORAL**. Devemos entender que o domínio sobre os gestos e a postura dependem dessa percepção espaço-temporal capaz de nos situar em relação a nós mesmos e em relação aos demais, onde a lateralidade é parte integrante. O ritmo, tanto interno quanto externo, também auxilia na articulação do corpo com o meio e consigo próprio.

O DIMÍDIO CORPORAL

refere-se à divisão do corpo em duas partes, direita e esquerda. A coluna vertebral é o marco divisório de onde saem as inervações para todo o corpo, tendo uma importância vital na organização motora e psíquica.

A COORDENAÇÃO MOTORA

A coordenação motora ou dos movimentos corporais é adquirida por meio dos exercícios psicomotores. Ela propicia uma vivência melhor do corpo a partir da exploração de situações novas e de outras possibilidades corporais.

Para Defontaine (1978), os exercícios de coordenação motora global necessitam do equilíbrio estático. Assim, ele sugere como exemplo:

- sentir concretamente a superfície de sustentação do corpo sobre os dois pés;
- inclinação vertical do corpo para frente e para trás;
- inclinação lateral para a direita e para a esquerda;
- inclinação rotativa do corpo.



Esses exercícios são estáticos, voluntários e de domínio global do corpo; podem ser realizados, também, com os olhos fechados. Na execução, sentimos o quanto eles exigem em relação à qualidade do equilíbrio postural.

O exercício dinâmico inclui andar, correr, saltar, deslocar-se de quatro, arrastar-se e colocar-se em ação, de forma harmônica.



A coordenação motora pode ser global (o corpo todo), segmentária (alguns segmentos, como o braço) e faciais. Defontaine afirma, ainda, que esses movimentos devem ser voluntários, evitando cair no automatismo, para que sejam conhecidos, concebidos e dominados.

Para se adquirir uma boa coordenação motora, é necessário desenvolver bem o esquema corporal, centrando a atenção no movimento corporal que está sendo realizado.

A coordenação ampla necessita, também, de uma boa harmonia do jogo muscular, logo, do tônus, modulador dos padrões de movimento.

Quando nos reportamos à coordenação dos movimentos, estamos nos referindo às *praxias*, que são “sistemas de movimentos coordenados em função de um objetivo a ser seguido” (LE BOULCH, 1988, p. 147). Os exercícios devem ser explorados por quem o faz, para que este possa compreender a situação e analisar as informações dela resultantes. Você deve ter percebido que, nesse caso, não é recomendável que os professores interfiram na ação ou desenvolvam uma orientação baseada em modelos.



Para Vayer (1986), a relação do homem e, em especial, da criança com o mundo exterior, de um modo dinâmico, se faz pela coordenação motora. Essa coordenação geral e segmentária influencia o desenvolvimento da expressão lingüística pela memória imediata das palavras. Esse é um dado relevante, que justifica, plenamente, a dedicação, na Educação Infantil, à ação corporal, conduzindo as crianças à destreza e ao domínio do movimento.

As crianças e os adultos saudáveis reconhecem, instintivamente, a importância do movimento. A criança que dispõe de liberdade e espaço brinca, corre, pula e salta, experimentando o corpo em todas as suas possibilidades; impedi-la significa retraindo seu desenvolvimento em termos de comunicação com o mundo.

**ATIVIDADE**

1.a. Dê um exemplo de exercício motor realizado instintivamente pelo bebê nas fases de:

Organização motora de base.

Organização do plano motor.

Automatização.

1.b. Defina, com suas palavras, a coordenação motora e suas possíveis divisões.

1.c. Como a coordenação motora influencia a organização dinâmica da criança ao favorecer um dos aspectos importantes do seu desenvolvimento: a fala?

RESPOSTA COMENTADA

1.a. A criança recém-nascida apresenta movimentos reflexos, responsáveis por sua precária adaptação ao mundo, como a condução da cabeça na direção do bico do seio, quando seu lábio é estimulado lateralmente; o reflexo de sucção e outros reflexos que deverão desaparecer com a maturidade de seu sistema nervoso, como a pedalação, quando suspendemos o bebê e deixamos que seus pés toquem uma superfície, levando-o a fazer movimentos de andar. Esses exercícios reflexos, que fazem parte da organização motora de base, por sua repetição, trazem uma certa organização harmônica no plano motor, podendo ser sentida quando o bebê junta suas mãozinhas pela primeira vez e consegue se segurar, o que vai fazer cada vez melhor no plano da intencionalidade do gesto. Os movimentos repetitivos do bebê com braços e pernas, como bem foram descritos por Piaget (1969), representam o prenúncio da assimilação mental, tornando-se, devido à repetição, cada vez mais complexos. Isso possibilitará as automatizações, livrando a criança do esforço individual para agir. Um gesto automatizado não exige

esforço, logo, deixa a inteligência livre para novas maquinações. Mover-se, engatinhando ou andando, torna-se um automatismo que dispensa maiores gastos energéticos em termos da atenção psíquica dispensada para um movimento já aprendido e registrado pelo cérebro.

1.b. A coordenação motora determina o estágio de desenvolvimento da criança. Organiza-se ao longo do tempo, surgindo, praticamente, a partir do nada. Um recém-nascido, por exemplo, se não receber cuidados, estará fadado a morrer, envolto em suas próprias fezes, em decorrência de sua incapacidade motora. No entanto, suas conquistas, nesse plano, são incríveis. Pense no que faz o contorcionista, com o seu corpo, em termos de movimento. A coordenação motora trata de domínios do corpo e, especialmente, de seus segmentos, como braços e pernas, pés e mãos, capazes de fazer o que o homem determinar por meio de movimentos globais ou específicos, também conhecidos por amplos e finos. Os globais ou amplos promovem os grandes movimentos do corpo, e os específicos ou finos, os gestos ocorridos nos terminais, como nas mãos e nos pés.

1.c. O exercício gestual e a maturação neurológica contribuem para o controle e o ajuste dos movimentos. Aqui, mais uma vez, podemos sentir a íntima conexão entre corpo e psiquismo. A gestualidade é uma forma poderosa de comunicação, não só refletindo palavras, como também ações. A primeira forma de comunicação é gestual, isto é, o corpo expressa sentimentos e ações. Se a linguagem não-verbal não for desenvolvida, o surgimento da linguagem verbal sofre prejuízos.

LATERALIDADE

A lateralidade é o predomínio motor do lado direito ou esquerdo do corpo. Para Defontaine (1978), ela é a bússola do esquema corporal, no sentido de apontar, a partir do meio, o lado que se deve apresentar para o movimento do corpo percebido e sentido (esquema corporal).

A lateralização traz uma bagagem inata (neurológica), e uma dominância adquirida (social).

Por volta dos quatro anos, a preferência lateral manifesta-se nas crianças, mostrando uma tendência que vai se afirmando aos poucos, para a direita ou para a esquerda. Ocorre, no entanto, que algumas, ao

se servirem da mão esquerda, são contrariadas pelo meio, que as induz a usar a mão não-dominante, a direita, ocasionando o **AMBIDESTRISMO** ou o **MANIDESTRISMO**.

Para Le Boulch (1988, p. 61), na Educação Infantil, o professor pode ter seis tipos de aluno:

- destros integrais bem lateralizados;
- canhotos integrais bem lateralizados;
- alunos com predominância imprecisa;
- destros com um atraso da lateralidade;
- canhotos para certas atividades, destros para outras;
- canhotos contrariados que aprenderam a escrever com a mão direita.

Esse autor alerta para a importância da lateralização, definida antes da aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista que essa aprendizagem depende de uma boa percepção espacial, influenciada, por sua vez, pela lateralização completamente definida.

O canhoto para certos segmentos corporais e destro para outros caracteriza o que também se denomina lateralidade cruzada, trazendo prejuízos quanto à orientação espacial. É comum encontrar-se, por exemplo, a pessoa totalmente destrializada, com exceção dos olhos, onde o dominante é o esquerdo, ou mão e olho direitos e perna esquerda.



O AMBIDESTRISMO significa o uso indiferente das mãos.

O MANIDESTRISMO trata do uso da mão direita, quando a primazia inicial era da mão esquerda (sinistrismo), o que, comumente, chamamos de lateralidade contrariada.

Essa situação pode levar a uma imprecisão da lateralidade, interferindo no plano espacial e de localização do corpo no espaço (estruturação neurológica).

Exemplos de exercícios para reforço da lateralização.

Le Boulch (1988, p. 62) ressalta a importância de que os primeiros exercícios devem ocorrer com liberdade de escolha. A criança usa o lado que quiser, atuando com as mãos ou os pés. Propõe o uso de jogos de expressão livre, com exercícios de manipulação e malabarismos, nos quais ocorra a coordenação óculo-manual (olhos e mãos). Os exercícios devem constar de arremesso para os membros superiores e deslocamentos com obstáculo para os membros inferiores. Ressalta que o exercício diário leva a uma predominância mais definida. Esse é o momento de despertar o interesse da criança pelos problemas de orientação que só devem ser tratados a partir dos 6 anos. Sintetizando, Le Boulch alerta o professor para que não imponha esse ou aquele lado para o arremesso, essa ou aquela mão para a manipulação. O professor não deve utilizar os termos direita ou esquerda, a fim de permitir que a lateralidade se expresse livremente na ação. Os jogos com bola são os mais indicados, favorecem a lateralização dos membros superiores e inferiores, podendo ser explorados, desde a tarefa mais simples a propostas bem complexas, de acordo com a evolução da criança.

ATIVIDADE



2.a. Comente a importância da lateralização para o aluno que vai frequentar a classe de alfabetização. Que possíveis interferências poderiam ocorrer nessa aprendizagem?

2.b. Elabore um exercício inicial no qual a criança vá atuar com os membros superiores, definindo sua lateralidade. _____

2.c. Planeje um exercício, no qual a criança que já consolidou sua lateralidade possa se conscientizar de seu ouvido predominante, como também de sua mão e perna preferenciais. _____

RESPOSTA COMENTADA

2.a. Você já deve ter notado que, em *Psicomotricidade*, todos os autores são unânimes em afirmar ser de suma importância que a criança, em fase de alfabetização, esteja devidamente lateralizada. Os movimentos de esquerda e direita que o ato de ler e escrever requerem poderão causar séria barreira a essa aprendizagem, caso a criança não tenha adquirido, por meio da lateralização, as noções de orientação do corpo no espaço.

2.b. Você, certamente, já observou como exercícios com bola são motivadores. No exercício de arremessar a bola dentro de uma caixa, pode-se ver qual o lado do corpo utilizado: a mão direita ou a esquerda? Qual a perna fixada para o lançamento da bola? A direita ou a esquerda? Os jogos livres, com bola, são ideais, também, para a criança ir definindo, aos poucos, seu lado dominante.

2.c. Após a consolidação da lateralidade, os jogos podem ser mais complexos. Lançar a bola com a mão dominante e recebê-la com a outra provoca a dificuldade capaz de conscientizar a criança de sua dominância. Chutar a bola para alcançar um alvo, como o gol feito com ambos os pés, poderá trazer a conscientização necessária.

A ESPAÇO-TEMPORALIDADE

Para Coste (1978) e numerosos outros autores, a adaptação ao meio ambiente passa, antes de tudo, pela adaptação ao tempo e ao espaço. A espaço-temporalidade é uma das bases mais importantes da Psicomotricidade; além de nos permitir a movimentação e o reconhecimento, nos conecta, localizando as partes do corpo e situando-as no espaço, coordenando a atividade e organizando a vida cotidiana.

O tempo é a integração da duração, da ordem e da sucessão. Na compreensão da ordem, as estimulações sucessivas devem ser de natureza idêntica e intensa, para que possam se organizar (som com som, luz com luz), levando-se em consideração que a percepção é frágil na criança de 5 anos.

A compreensão das durações de tempo é diferente entre crianças e adultos. A criança é incapaz de abstrair a duração de seu conteúdo. Ela pensa no tempo passado em alguma situação, e não em uma duração abstrata. Assim, o tempo em que ela fica parada é mais longo que o tempo que passa de forma ativa e divertida.

A noção da espaço-temporalidade nos conduz ao campo das abstrações, das funções lógicas e das conceitualizações. Isso quer dizer que, por essa noção, entramos na dimensão simbólica, chegamos à linguagem.

Costumamos pensar o espaço como um lugar de deslocamentos, mas não se trata só disso, o espaço é um marco do pensamento, onde se inscrevem as experiências, sendo representativo e conceitual; limita o campo de ação que todo ser vivo possui. O espaço de cada criança ou adulto está circunscrito à sua cultura, às suas possibilidades materiais, às suas experiências de interação com o seu mundo.

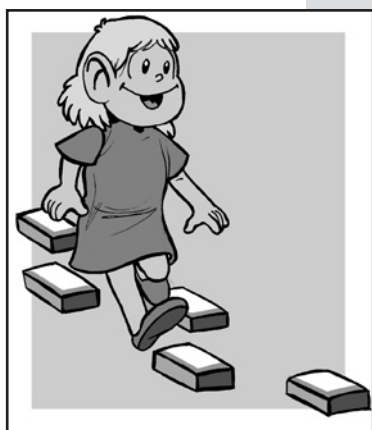
O tempo relaciona-se com o ritmo. Somos modelados pelo tempo e pelo ritmo do universo. Agimos sobre o mundo enquanto há clareza, nos aquietamos quando a noite chega, e dormimos. As crianças são mais fiéis a esse domínio do tempo, e mais ligadas à natureza e à intuição.

A concepção de tempo é complexa, possui várias formas de se apresentar e de ser estimulada. Para tanto, é necessário que a percepção do espaço ocorra pela relação de reciprocidade entre a evolução do esquema ou imagem do corpo e a representação mental do espaço, porque o espaço corporal e o espaço que existe em torno do corpo

são pólos opostos da mesma função. Conclui-se, pois, que a noção de espaço estará sempre em referência ao *corpo próprio*. A evolução dessas bases parte de um espaço topológico, espaço intrínseco à própria figura, como, por exemplo, o nível de água em um frasco será definido em relação às paredes do frasco, e não em relação a sua horizontalidade, o que seria uma generalização mais abstrata. Quando a criança atinge o espaço euclidiano (método do matemático Euclides), está em um espaço projetivo, podendo situar os objetos a partir dos sistemas de referência exteriores. Trata-se da evolução neurofisiológica que se associa diretamente à consciência do eixo corporal, responsável pelas condições posturais e de equilíbrio.

Para Le Boulch (1988) e outros psicomotricistas, o espaço euclidiano contém todos os objetos, estabelecendo relações de ordem entre eles, sujeitas a um sistema de coordenadas e representadas pelas posições verticais e horizontais, palco da ação psicomotora (esquerda-direita, acima-abaixo, diante-atrás). Essas posições só aparecem no período operatório, isto é, por volta dos sete anos.

Podemos dizer que o sucesso da alfabetização, em grande parte, depende das noções de espaço-temporalidade e do domínio lingüístico, que advém de uma boa organização do esquema corporal, envolvendo os princípios da modulação tônica e do eixo corporal.



Le Boulch (1988) propõe a seguinte ordem de atividades para o desenvolvimento da espaço-temporalidade em crianças a partir dos 7 anos:

1. Orientação

A turma de crianças está voltada para o professor e este pede: "Movam-se para frente, para trás, para a direita, para a esquerda". O professor muda de posição e continua dando as ordens, o que leva as crianças a se colocarem em posições diferentes.

Esses exercícios podem ser feitos de outras formas, como mover-se em torno de uma linha traçada no chão: arremessar uma bola em posições relativas a paralelas traçadas na parede: pular em bambolês arrumados no chão e, assim sucessivamente, ir criando novas atividades.

2. Ampliação do campo visual

As crianças devem andar pela sala, ocupando todos os espaços vazios, sem esbarrar em nada.

3. Percepção da terceira dimensão e apreciação das trajetórias.

As crianças podem variar bastante os exercícios com o uso do elástico, fazendo transposições com saltos e variações de altura, bem como traçados que modifiquem a trajetória.

4. Apreciação de velocidades

Marcha lenta e rápida, corrida rápida e lenta; rolar a bola, rapidamente e devagar, arremessar a bola com força em um alvo vertical...

Assim, temos um repertório de exercícios que podem ser multiplicados pela criatividade do professor e dos alunos.

Defontaine (1978) lembra a importância de se desenvolverem atividades que envolvam, também, a noção de peso, comparando objetos de pesos diferentes. A noção de forma: largo e estreito; a noção de números: quicar a bola no chão e segurá-la na terceira quicada. É o que ele chama de atividades especiais no espaço.

**ATIVIDADE**

3.a. Qual a importância da espaço-temporalidade no processo de aprendizagem escolar? _____

3.b. Como você pensou a importância do espaço euclidiano em termos de verticalidade e horizontalidade? _____

3.c. Planeje uma atividade para cada ordem de exercício proposto por Le Boulch.

• Orientação espacial _____

• Ampliação do campo visual _____

• Percepção da terceira dimensão visual _____

• Apreciação de velocidades _____

RESPOSTA COMENTADA

3.a. Certamente, você já entendeu o quanto a inteligência é importante, quando pensamos em aprendizagem. Piaget dedicou-se, especialmente, à evolução cognitiva da criança, sendo que, por meio de seus estudos, foi possível constatar que o potencial intelectual move o conhecimento a partir do corpo que age sobre si mesmo e sobre o mundo. O corpo é, portanto, a primeira referência. Ao seu redor estão os objetos na singularidade do espaço que os contém e o tempo que os atravessa. O esquema corporal, essa consciência que desenvolvemos em relação ao corpo próprio, só pode acontecer no tempo e no espaço. Fica fácil entender, seguindo esse raciocínio,

que um corpo sem uma estruturação de seu esquema corporal é um corpo fragmentado nas suas possibilidades de apreensão do mundo, especialmente em termos cognitivos. Quando crianças com dificuldade de aprendizagem são avaliadas, observa-se que a fragilidade de seu potencial espaço-temporal ocorre na totalidade dos casos. A noção espaço-temporal é necessária em termos de orientação. A leitura e a escrita dependem de orientação espacial, de controle segmentar (lateralidade), de ritmo (tempo), assim como o estudo da aritmética à matemática mais avançada.

3.b. A distância entre dois pontos forma a reta. A princípio, apresenta-se a reta em seus sentidos vertical e horizontal, onde, abstratamente, poderão ser encontrados todos os diferentes objetos. Esse é o espaço euclideo. As nossas percepções ocorrem na verticalidade ou na horizontalidade do nosso corpo, posições adotadas no dia-a-dia dos humanos, estabelecendo relações de ordem capazes de nos situar no espaço e no tempo fora do corpo próprio.

3.c. Certamente, você pode ter criado atividades à semelhança dos exemplos a seguir.

- *Orientação espacial*

As crianças colocam-se de pé, com os olhos fechados, e o professor solicita, seguidamente, que eles mudem de posição, (direita, esquerda...), sem se deslocar. Ao abrirem os olhos, poderão verificar que estão em posições diferentes daquelas praticadas no início da atividade.

- *Ampliação do campo visual*

Dispor vários bambolês pelo chão. As crianças vão correr e passar por todos eles sem se esbarrarem. Ao final, todos devem parar dentro de um bambolê.

- *Percepção da terceira dimensão – apreciação das trajetórias*
Diante de uma parede, a criança deve lançar a bola com uma das mãos e receber com as duas. Na parede, é preciso marcar a altura em que a bola deve bater (trajetória).

- *Apreciação de velocidades*

Instituída uma dupla de crianças, elas devem correr, juntas, na mesma velocidade: lenta, rápida e muito rápida, lenta.

O RITMO

A psicologia dos ritmos começou com o estudo dos movimentos humanos ordenados. Platão afirmava que o ritmo é a ordem no movimento (DEFONTAINE, 1978). Vemos, dessa forma, que estudar o ritmo é, simplesmente, concluir sobre todas as bases estudadas até aqui.

Para Piaget (1964), o ritmo é a primeira forma de equilíbrio da conduta humana. Como vimos na Aula 16, a conduta é a unidade dinâmica das atividades; trata-se, pois, de movimento, de ação, que o corpo produz. Assim como não há movimento intencional fora do tempo e do espaço, não há conduta fora do ritmo. O ritmo está no corpo: o ritmo biológico da respiração ou das batidas do coração apresenta grande repercussão em nossa vida diária e em nossos estados emocionais. O ritmo apresenta-se, também, fora do corpo, havendo necessidade de se estabelecerem ajustes entre o ritmo interno e o externo.

O ritmo ocorre em um determinado tempo, ditado pela organização interna de cada pessoa, definindo o seu grau de rapidez.

Há muito a se dizer a respeito do ritmo; vamos nos ater, no entanto, aos ritmos motores espontâneos.

Le Boulch (1987, p. 172) prefere definir o ritmo como “uma organização ou estruturação dos fenômenos que se desenrolam no tempo”. Nessa definição, leva-se em consideração a passagem do tempo, que pode ter um aspecto quantitativo, referindo-se à duração do fenômeno, e o aspecto qualitativo, que se refere a uma certa organização temporal.

Nas crianças saudáveis, a multiplicidade de experiências realizadas sem dificuldades neurofisiológicas ou mentais permite que o esquema corporal se estruture gradativamente. Nas demais crianças, as experiências espontâneas são insuficientes, ocasionando lentidão às ações motoras ou instabilidade, conduzindo às alterações no esquema corporal. Aqui, entra a função do ritmo; por meio dele, podemos reproduzir, com um mínimo de cansaço, uma sucessão de gestos parecidos para obter o automatismo dos movimentos, tão necessários aos avanços cognitivos. Assim, na aprendizagem de um movimento, que deve mostrar-se idêntico ao seguinte, graças à facilitação do ritmo, pode-se representar a sucessão de gestos, prevê-los, executá-los, com uma precisão cada vez maior, sem que a repetição ou o exercício em si se torne desagradável. Dessa forma, dos ritmos puros, as crianças podem chegar às formas melódicas, ao

mesmo tempo que lhes é possível executar movimentos sucessivos mais complexos. As bandinhas rítmicas servem como exemplo.

Nas atividades psicomotoras voltadas para o ritmo, há a preocupação com a velocidade, a duração, os intervalos, a simultaneidade, a sucessão e, ainda, os momentos do tempo.

Vamos exemplificar as várias noções relativas ao ritmo extraídas de Defontaine (1978):

- a. velocidade – segurar, sucessivamente, a bola que chega com velocidades diferentes e imprecisas;
- b. duração – percorrer uma distância fixa, caminhando, depois correndo e dizendo: “muito tempo, menos tempo”;
- c. intervalo – no quadro-negro, a criança faz um traço, ao escutar a batida de tambor, e pára nos intervalos;
- d. simultaneidade e sucessão – em pequenos grupos e simultaneamente, as crianças passam por uma série de obstáculos colocados no chão;
- e. momentos do tempo – o professor faz rolar uma bola no chão, a criança golpeia a bola com as mãos no exato momento em que ela passa por um ponto previamente definido.

ATIVIDADE FINAL

a. Qual a função do ritmo na Psicomotricidade?

b. O que o ritmo tem a ver com espaço-temporalidade?

RESPOSTA COMENTADA

a. Como você deve ter percebido, as atividades psicomotoras acontecem em um determinado ritmo que acompanha todo e qualquer movimento. Lembramos que o ritmo que acompanha os movimentos tanto são externos, vindos, do meio, quanto internos, produzidos pelo próprio organismo.

b. Você deve ter sentido que o ritmo é parte imprescindível na espaço-temporalidade. Ritmo é tempo (duração) e espaço (intervalo), servindo, assim, para ajudar na execução do movimento, estabelecendo a relação entre ação e reação.

RESUMO

Na Psicomotricidade, tudo gira em torno do esquema corporal, que, por sua vez, só pode ser reconhecido no espaço e no tempo, por meio da dinâmica neurofisiológica que o compõe, representada pelas percepções. O tônus, por sua vez, oferece a sustentação para o movimento, relaxando ou tensionando a musculatura de ação. A precisão depende do equilíbrio postural e da coordenação motora. O gesto está determinado, também, pelo ritmo que lhe concede a fluidez.

Assim, encerramos, nesta aula, os conhecimentos básicos para a compreensão e a aplicação das atividades psicomotoras, indispensáveis na prevenção e no tratamento de possíveis dificuldades que o aluno venha a ter em seu ciclo de escolaridade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você conhecerá a Psicomotricidade de base educacional, seus métodos e sua aplicação.

Psicomotricidade educacional

AULA

19

Meta da aula

Apresentar a vertente educacional da prática psicomotora, ressaltando sua ação preventiva e de ajuda a alunos com dificuldades em seu desempenho escolar.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- identificar as especificidades das práticas psicomotoras educativas;
- comparar as características definidoras da ação preventiva e da ação de ajuda;
- avaliar as possibilidades de atuação do professor na prevenção e no desenvolvimento psicomotor.

Pré-requisitos

Para uma boa compreensão desta aula, os conhecimentos iniciais, encontrados na Aula 14, serão muito importantes, especialmente o que se refere aos campos de aplicação das práticas psicomotoras.

INTRODUÇÃO

Na Aula 14, definimos e situamos a Psicomotricidade, mostrando seus campos de atuação. Vamos, agora, nos lançar à tarefa de definir a prática psicomotora no campo educacional, analisando-a com mais profundidade.

Na Aula 16, vimos que aprendizagem pressupõe adaptação e promove mudanças. Sabemos, no entanto, que as mudanças somente ocorrem quando há motivo ou motivação, interesse espontâneo por determinada coisa. Nós nos tornamos responsáveis pelo que somos e não partimos do nada, partimos de algum ponto. Defontaine (1978, p. 6) afirma que “o homem é criado e se cria, é sujeito e objeto de sua história e da história de todos”. Ele está nos alertando sobre nosso potencial interativo; para sobreviver, “somos onde estamos”, ou seja, reagimos de acordo com o meio em que interagimos.

Vamos, então, analisar a educação psicomotora, suas características e seu campo de aplicação, de acordo com as idéias de dois autores, Vayer e Le Boulch. Procuraremos entender o papel do professor como educador e responsável pelo desenvolvimento psicomotor de seus alunos, facilitando-lhes a adaptação ao ambiente escolar e à aprendizagem, pensando, enfim, em prevenir problemas para não necessitar corrigi-los no futuro.

Já que o professor é o responsável pelo desenvolvimento integral da criança, podemos afirmar que, se o problema do aluno aparece na escola, como uma dificuldade de aprendizagem, na escola deverá ser sanado ou, no mínimo, cuidado, observando-se a amplitude da função educativa. O desenvolvimento psicomotor, a princípio, é educacional, acontecendo na família e no espaço escolar, onde é preciso abrir caminho ao crescimento.

O ATO EDUCATIVO

Com o intuito de ilustrar, vamos narrar uma notícia veiculada nos meios de comunicação sobre a condição atual do menino-macaco capturado na África Central. Convivendo com um grupo de macacos, esse menino, apesar de ter um comportamento muito parecido com o dos macacos – andar de quatro, grunhir, defender-se com unhadas –, continua, segundo a crença dos cientistas, a apresentar evoluções humanas, como andar sobre os dois pés, após algum tempo de convívio socializado. Há, contudo, um detalhe interessante nessa história. Apesar de o menino-macaco apresentar uma evolução comportamental, como ficar de pé, sentar, não querer subir pelas paredes, não agredir com unhadas quando alguém se aproxima, mesmo demonstrando medo,

ainda não esboçou nenhum som humano, que indicaria a aquisição da linguagem falada. Os médicos acreditam haver um retardo mental. No momento, o menino encontra-se em um orfanato em Nairóbi, mas os americanos desejam levá-lo para maiores estudos.



Os estudos têm demonstrado que a aquisição da fala é maternal, dependendo do aprendizado que leva a criança a desempenhar uma série de papéis, adotando condutas variadas ou de ações lingüísticas advindas da identificação com a mãe. Não se trata, portanto, apenas da primeira palavra (*mama*), mas de uma relação corporal entre mãe e filho, estabelecendo as bases lingüísticas. Parece que crianças separadas muito cedo de suas mães sofrem transtornos da fala.

Vamos passar para a época situada entre 1745 e 1826, segundo relato de Defontaine (1978), quando o médico psiquiatra Pinel avaliou Victor, um menino entre onze e doze anos. Esse caso é muito semelhante ao que acabamos de relatar. Pinel descreveu Victor como apático e descontrolado, desprovido de atenção, memória, capacidade de imitação e possibilidades de comunicação, só reagindo a situações que envolvessem suas necessidades de sobrevivência.

Após permanecer algum tempo em um hospital psiquiátrico, abandonado à própria sorte, tal qual o menino-macaco, Victor passou a receber os cuidados do médico Itard, especialista em deficientes auditivos; este resolveu dar ao menino não um atendimento médico, mas sim moral e pedagógico, com o objetivo de atingir cinco princípios:

integrá-lo à vida social, despertar sua sensibilidade nervosa (estimulá-lo), ampliar o campo de suas idéias, levá-lo à necessidade do uso da palavra e exercitá-lo em relação aos objetos de sua necessidade, usando operações muito simples. Assim, Itard conseguiu que Victor falasse e adquirisse um comportamento mais ajustado. A partir desse caso, segundo Defontaine, pôde-se dizer que a educação metódica acabava de nascer. Definindo-se o campo educacional em termos de cooperação, prevenia-se a passagem por obstáculos que pudessem vir a impedir a sua ação evolutiva.

Assim, podemos entender que educar para garantir determinadas aquisições básicas consiste em proceder a um retorno de vivências de contato, refazendo caminhos neurofisiológicos e afetivos, estabelecendo, desse modo, novas conexões. Isso foi realizado por Itard em relação a Victor e, certamente, será tentado com o menino-macaco.

A história de Victor mostra, dentre outras coisas, que a educação, apesar de não ser terapêutica, manifesta, também, um caráter de cura. Quando nos referimos à cura, estamos supondo que haja um distúrbio (a doença). No caso de Victor, contrariamente ao estabelecido no diagnóstico de Pinel, não se tratava de doença, e sim de privação, compondo todo um quadro de doença. Isso pode parecer redundante e conflitivo, mas acontece, muito especialmente, no ambiente escolar, onde os distúrbios da aprendizagem podem se apresentar, tanto no plano da saúde quanto no plano da carência de estímulos, experiências, afetos, podendo ser plenamente resolvidos no âmbito das ações educativas.



O Dr. Itard percebeu que a questão médica não estava na mesma ordem dos cuidados educacionais. Um otorrinolaringologista indicar a necessidade de prótese auditiva para uma criança, trata-se de um procedimento médico. No entanto, como a criança vai usar e cuidar do aparelho, especialmente quando elas o rejeitam? Essa situação remete a uma nova questão, de ordem absolutamente educativa.

Assim, a prática psicomotora educativa deve ser entendida como um procedimento corporal que se dá no âmbito estritamente educacional. Por isso, torna-se fundamental conhecer, dominar e dialogar com o próprio corpo para unificar o funcionamento corpo-mente.

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

A educação psicomotora foi definida por Rossel (1975) como a educação do controle mental da expressão motora. Esse mesmo autor chama a atenção para o que ele denomina comportamento motor: o que a criança pode realizar e repetir regularmente, acompanhado pelo ritmo imposto, desde o início, sem outra motivação que não seja o desejo de reproduzir modelos de atitudes e de movimentos. Alerta, também, para o conhecimento profundo do desenvolvimento infantil, extremamente importante à aplicação das técnicas educativas. Essas técnicas não devem ser aplicadas subestimando ou hipervalorizando o nível psicomotor da criança. O programa educacional deve fundamentar-se na capacidade de representação mental, e não nas possibilidades funcionais (força física). Quando o educador se apóia nas possibilidades funcionais (dificuldades de ordem motora, usando o exemplo da paralisia cerebral), estará utilizando técnicas reeducativas. Havendo possibilidade de a criança agir usando as representações mentais, estará no âmbito da educação psicomotora. Caso a criança, por uma questão de deficiência mental ou outras dificuldades, não alcance a capacidade de representação mental (de expressar-se por meio do gesto), estaremos diante de uma reeducação. A diferença é sutil, gira em torno da possibilidade de reproduzir o gesto (funcionalidade) e de representá-lo (expressividade). Um exemplo simples para ilustrar essa questão pode ser visto na criança pequena. Ela vê a mãe embalando o seu irmãozinho ou a ela própria. Toma sua bonequinha nas mãos e reproduz o gesto da mãe (funcionalidade) e a trata como sua filha (representação). Se abrirmos espaço para a criança brincar, se ela pegar uma corda, prendê-la pelos dois extremos e pular por cima, teremos aí mais um exemplo do uso de representações mentais.

Rossel (1975) afirma que, em relação ao fator força, a idade física não desempenha nenhum papel na educação da motricidade, sendo suficiente ter como referência a idade mental (potencial de representação do gesto) para a aplicação da educação psicomotora. Ele está afirmando que a psicomotricidade não tem por objetivo atuar sobre o potencial de realização de um movimento, e sim sobre o sentido de sua realização, sobretudo em relação ao que ele significa, e isso envolve capacidade cognitiva.

Aucouturier reforça a posição de Rossel ao afirmar que psicomotricidade é um conceito de maturação, referindo-se à maturação psicológica da criança, durante a qual a sensação, o tônus, o movimento

NORMALIZAÇÃO

O termo *normalização* refere-se à aquisição de padrões de comportamento mantidos pela maioria das pessoas. Esse termo foi muito usado em Educação Especial, quando se propunham atitudes educacionais com o objetivo de integrar a pessoa deficiente através da aquisição desses padrões de normalização (assemelhar-se ao grupo vigente).

estão na origem da representação mental, isto é, na possibilidade de comunicar-se com ele próprio e com o mundo.

Podemos entender, assim, que a Educação não coloca no foco da atenção os distúrbios psicomotores, mas preocupa-se com a maturação psicológica até, aproximadamente, a idade de sete anos, período em que a criança necessita agir para pensar; depois, por adquirir uma eficaz capacidade adaptativa, ela vai usar menos a ação e o movimento para mobilizar o pensamento.

Para Vayer (1986, p. 111), a educação psicomotora ocorre a partir de uma ação educativa de abordagem global, na qual inclui a família e a escola, tratando-se do conjunto das interações criança-mundo. Para ele, a educação psicomotora refere-se ao auxílio que se dá à criança para a assunção de sua verdadeira personalidade, o que ocorre no diálogo com o mundo ao seu redor, deixando de lado qualquer outra abordagem que induza a uma **NORMALIZAÇÃO**.

ATIVIDADE



1. Diante de cada relato, defina se a situação é de tratamento (reeducação psicomotora) ou de ajuda (educação psicomotora). Justifique sua resposta.

a. Um aluno com nove anos de idade apresenta uma evolução normal no contexto de sua turma, no entanto, a professora preocupa-se com a sua lentidão ao fazer as atividades diárias e, ocasionalmente, com o aparente descompromisso com as tarefas.

b. Um aluno com nove anos de idade frequenta uma escola que adota o procedimento inclusivo no atendimento. Embora tenha conseguido algum avanço na escolaridade, encontra-se atrasado em relação aos demais alunos de sua idade. Apresenta sensível dificuldade de coordenação motora e deficiências quanto ao equilíbrio corporal, gerando uma forma de andar estranha e uma grande dificuldade em apresentar uma escrita legível.

RESPOSTA COMENTADA

a. Você já deve ter entendido que uma proposta psicomotora, quando caracteriza uma situação de ajuda ou de prevenção a situações que poderão se agravar futuramente, volta-se para objetivos que visam desenvolver o controle mental das expressões motoras, isto é, procura facilitar a ação por meio da consciência do ato motor e do conhecimento do esquema corporal. Quando nós centramos a atenção da criança na ação, nós a tornamos mais autônoma e consciente de suas possibilidades. A educação psicomotora tem a característica de não se reduzir à reprodução de movimentos bem-feitos, mas sim de se dedicar a movimentos autênticos, impostos pelo próprio desejo da criança.

b. Quando partimos de uma situação de transtorno psicomotor, se há uma perda na eficiência do movimento, necessitando de uma atuação direta sobre a dificuldade, ocorre a necessidade de recuperação dos padrões normais desse movimento; a reeducação se faz necessária. No entanto, a reeducação psicomotora não se refere, unicamente, a uma melhora de padrões através do treinamento, como ocorre na maioria dos tratamentos dessa natureza. A reeducação psicomotora atua sobre a consciência de todos os movimentos, e não apenas sobre as partes afetadas, evitando toda espécie de treinamento por meio de exercícios repetitivos.



VAYER E A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

Vayer (1984) faz algumas observações sobre as práticas psicomotoras, redimensionando-as nos termos da sua filosofia de aplicação. Escreveu seu primeiro livro com enfoque reeducativo, dirigido às crianças com deficiência mental; mais adiante, verificou o quanto era desnecessário definir uma prática para determinada atuação. Concluiu que não havia uma ação psicomotora só para deficientes. Essa posição leva-nos a entender que “a educação psicomotora deixou de ser um modo ou uma técnica de reeducação”(p. 13). As técnicas inicialmente criadas para atender às crianças inadaptadas seriam eficazes, também, para a prevenção, mais precisamente aqueles casos citados por Rossel (1975), nos quais a atuação se dá não no plano imediatamente físico, e sim mental, isto é, não sobre o problema, mas sobre a expressividade da criança, logo, sobre o controle mental dos movimentos. Vayer fortalece a prática educativa psicomotora, por entender que a criança apreende o mundo com seu ser inteiro. Assim, com o uso do corpo, ela exerce domínio sobre as coisas do mundo, estabelecendo relações entre elas. Dessa forma, vê a importância da educação psicomotora como mais uma possibilidade de oferecer recursos à adaptação e ao desenvolvimento infantil, sem que se esqueça de sua função preventiva na Escola Maternal, na Educação Infantil.

Vayer parte do princípio geral de que em toda situação há sempre a criança, o mundo dos objetos e o mundo dos outros. Toda a evolução infantil depende da integração desses três dados provedores do desenvolvimento: a criança e seu corpo como meio de relação, o mundo dos objetos onde ela desenvolve o seu EU, o mundo dos outros onde ela atende às suas necessidades vitais e afetivas. A família e a escola devem proporcionar, por meio da educação, os meios mais favoráveis a esse desenvolvimento.

Vamos analisar, agora, os fundamentos da prática educativa de Vayer. Para desenvolver a personalidade, a criança deve agir, assumindo as trocas *ser-mundo*. Para tal, necessita de disponibilidade corporal para reviver ações e interações acontecidas anteriormente e vivenciar a capacidade de organização perceptiva e de atenção que ocorre a partir da organização do esquema corporal, gerando o equilíbrio psicotônico.

Vayer critica a ação escolar relativa à educação corporal, reconhecendo que esta é considerada como um conjunto de atividades menores. Isso ocorre porque professores de Educação Física e de Educação Corporal, como os psicomotricistas, fazem de suas disciplinas entidades distintas. Vayer lança um olhar global sobre a ação corporal, concluindo que ela deve estar inserida em todo o currículo. Para ele, o exercício ritualizado, padronizado, atende ao desejo do adulto, e não às necessidades da criança. Como você pode constatar, para a educação corporal ganhar significado junto à criança, faz-se necessário que seja parte integrante das atividades da classe e que as interações e inter-relações por ela produzidas não sejam determinadas somente pelo adulto, mas, principalmente, pelo grupo. Assim, as atividades podem tomar formas bem diferenciadas, ao gosto das crianças. O adulto, assim como preceituava Wallon, deverá ficar a distância, sem interferir no fazer da criança, mas oferecendo-lhe o espaço e o que for necessário para que ocorra a ação, especialmente proporcionando segurança à criança. Só assim ela poderá desenvolver sua autonomia.

Vayer tem sido um defensor contumaz da autonomia. Para ele, a escola deve ter por objetivo facilitar o desenvolvimento e, em decorrência, fomentar o aprendizado escolar. Para promover o desenvolvimento, a escola deve intervir “na organização das estruturas do meio ambiente, na orientação de certas atividades, para fazer a criança perceber os limites de sua ação”. Nesse sentido, o adulto deve “escutar a criança, isto é, aceitar o diálogo, aceitar se afastar para permitir a emergência de um outro poder, o da criança. (...) Ser lúcido, isto é, compreender a significação de suas ações e reações” (VAYER, 1984, p. 83).

Para Vayer (1994), a autonomia é uma necessidade fundamental do ser humano. Ela nasce da relação com o adulto na família, na escola e nos demais grupos de convívio. A autonomia promove o acesso ao conhecimento, que, por sua vez, consiste na autonomia na ação. Permite a auto-organização e dinâmica dos grupos de crianças, facilitando as relações. Dessa forma, vamos ver, então, quais as suas propostas para a ação no ambiente escolar.

Primeiramente, o professor, na escola, deve abordar a criança na sua realidade existencial, o que não ocorre com frequência. O autor critica a escola por agir de forma contrária, impondo modelos predeterminados a gosto do professor. Sua pedagogia baseia-se na descoberta. Como as

ações sobre o mundo acontecem pela via corporal, será mais que justo levar a criança a descobrir seu próprio corpo que, através da tonicidade, do gesto e da fala, promove toda a comunicação consigo e com o mundo. Ao centrar sua ação sobre a descoberta do corpo, propõe que as possibilidades ocorram pelo desenvolvimento do esquema corporal, agindo sobre o equilíbrio psico-afetivo por meio da modulação da tonicidade corporal.



Como vimos na Aula 17, o domínio do corpo ocorre a partir de ações contrastantes como tensionar e descontraír partes do corpo e/ou o corpo todo, ou mesmo movimentar cada parte (rever exemplos de exercícios na Aula 17).

Realizando, em 1986, pesquisas em escolas francesas, Vayer, mais recentemente, em 1994, apresentou resultados muito interessantes quanto às crianças inadaptadas. Para ele, há uma relação direta entre o comportamento psicossocial, que diz respeito à conduta adequada da criança, e o controle postural. Muitas propostas de atividades corporais são realizadas nas três posições: deitado, sentado e em pé. Elas promovem ajustes tônicos que trazem a consciência do eixo corporal (coluna vertebral). Outra relação diz respeito à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, compreendendo as duas formas de comunicação, a falada e a expressiva, que estão ligadas à organização dinâmica da motricidade ou simplesmente à coordenação motora. A representação das coisas do mundo, que têm a ver com a realidade, está ligada ao desenvolvimento do controle segmentar, isto é, aos braços e mãos, podendo ser realizada pelo grafismo ou pela expressividade motora.

Dessa forma, Vayer deixa como diretrizes pedagógicas, via atividade corporal, as relações que se estabelecem entre a coordenação das mãos e a coordenação dinâmica geral com a capacidade do indivíduo de se relacionar com o mundo exterior de maneira dinâmica. O controle postural e segmentar (as várias partes do corpo) tem uma ação direta na relação do indivíduo com ele mesmo. A organização do espaço e a estruturação espaço-temporal, por sua vez, articulam-se com as possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Essas relações mostram a

legitimidade de sua proposta educacional centrada no movimento e na necessidade de se preparar a criança visando ao seu desenvolvimento psicomotor, através da estruturação de seu esquema corporal.



ATIVIDADE

2. Tendo em vista as proposições de Vayer para a educação psicomotora e a importância desse desenvolvimento para a aprendizagem em todas as idades, cite, nos três itens que se seguem, que objetivos psicomotores estão sendo privilegiados.

• Dançar _____

• Pular corda _____

• Desenhar livremente _____

• Brincar de comunicar-se sem palavras _____

• Andar sobre uma fileira de cadeiras _____

• Virar estátua de boneco deitado quando pára a música _____

RESPOSTA COMENTADA

Certamente, você já percebeu que a dança, quanto mais despojada de modelos, mais próxima estará dos objetivos psicomotores. O ritmo interno se adapta ao ritmo da música, os movimentos acontecem num entrelaçamento de ritmo, coordenação e equilíbrio na criação coreográfica inscrita na expressividade corporal, livre e espontânea. A dança é motivadora. Para que não fique restrita a movimentos estereotipados, será muito bom não utilizar músicas conhecidas. Os brinquedos de infância não são esquecidos, você deve ter pulado

corda muitas vezes, sabe o quanto essa atividade é prazerosa; só o cansaço afasta a criança dessa atividade ou outro estímulo muito forte. Mais uma vez, o ritmo será imprescindível, e a coordenação dos movimentos, absolutamente necessária. A atenção constante e o controle tônico serão responsáveis pelo sucesso da empreitada. Essa atividade motora conduz à automatização dos movimentos, o que, em outro momento, alertamos não ser compatível com a prática psicomotora. No entanto, apesar do automatismo, há a presença constante da atenção sobre o movimento automatizado, o que garante à atividade o caráter psicomotor.

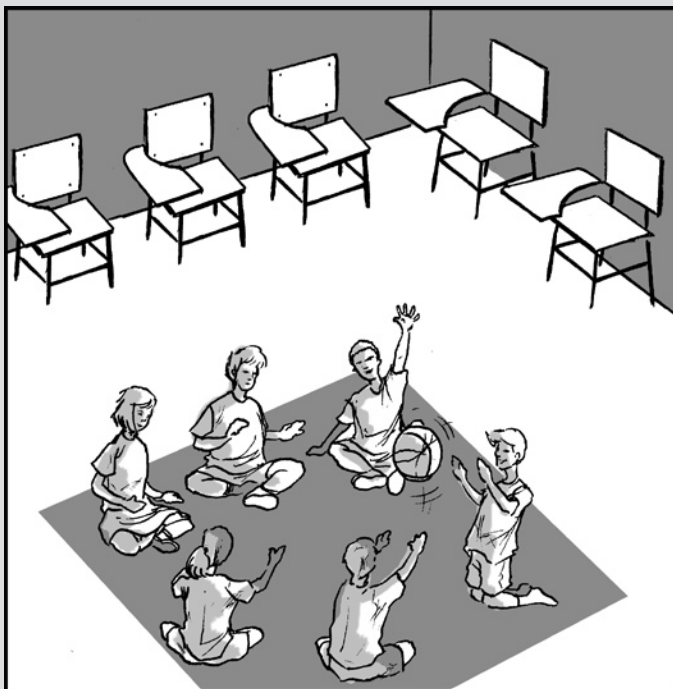
A expressividade, que conduz à representação das coisas, ocorre por meio do movimento. As pernas têm força para manter o corpo, enquanto os braços e as mãos expressam a vida. O desenho, especialmente da figura humana, é sempre representação de si e/ou do mundo. Seu nível de realização revela o estado de desenvolvimento do esquema e da imagem corporal, de como está a coordenação fina realizada pelas mãos.

É perfeitamente possível expressar-se sem palavras, só com gestos. Você já deve ter experimentado o uso da mímica. Crianças e adultos gostam de viver essa forma de comunicação, além do que, usamos muito mais a expressividade corporal do que a verbalização quando estamos nos comunicando. Você concorda que o professor poderia reformular suas aulas? Por exemplo, no lugar do uso constante da linguagem falada e da percepção auditiva e visual, ele poderia enriquecer sua prática, buscando outras formas de comunicação e de percepção do mundo.

A possibilidade de transformação de uma sala de aula não precisa ser temida, ela deve ser vista como mais uma oportunidade de aprender; do formalismo da arrumação sempre igual do mobiliário pode-se viver a ponte da história, por exemplo. A passarela formada pela junção das cadeiras pode fazer existir o desfile, enfim, numerosas situações podem ser recriadas nesse espaço sem o descaracterizar. Essa montagem é uma atividade dinâmica e representativa, a ação sobre ela leva ao desenvolvimento da consciência corporal, do equilíbrio e da modulação do tônus postural.

Outra transformação interessante diz respeito às várias formas de perceber o espaço, como deitar no chão da sala, situar seu corpo nesse espaço, perceber as distâncias laterais e de profundidade, incluindo o teto; o jogo de atenção para agir e parar com a música que silencia. Paralisar o corpo, deter os movimentos, ter domínio sobre a ação que se impõe. Do cansaço provocado pela dança ao corpo que se aquieta, largadamente, no chão, procurar relaxar o

tônus, sentir o corpo apoiado na verticalidade. Essas são algumas das possibilidades de aprendizagem oferecidas por esse jogo. Que tal experimentar? Quebrar padrões para assumir novas adaptações? Se o mundo atual é imprevisível, como a escola pode manter situações estáticas diante dessa realidade?



LE BOULCH E A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

Le Boulch criou uma prática psicomotora por ele denominada psicocinética. Professor de Educação Física, colocou-se contrário à preocupação com o gesto mecanicamente eficaz, que relega a um segundo plano o caráter expressivo do movimento, mostrando a aprendizagem motora como “a forma de uma mecanização que torna o corpo do homem estranho à sua própria pessoa” (1987, p. 162). Situa essa alienação como particularmente grave, separando o homem de seu corpo. Em decorrência dessa forma de pensar, propõe o que vai denominar auto-ajustamento permanente da motricidade, possibilitado pela plasticidade do repertório motor, compreendendo uma certa capacidade de ação corporal, onde a ausência de rigidez permite facilitar e enriquecer o ato motor.

Le Boulch distingue três fases de aprendizagem:

1. Fase exploratória global: quando se entra em contato com o problema a ser resolvido. Entretanto, ainda há, nessa fase inicial, ações motoras imprecisas com desgaste de movimentos desnecessários.

2. Fase de dissociação: caracteriza-se pelo processo de controle e de inibição, selecionando as contrações tônicas, componentes dos movimentos.

3. Fase exploratória: é a fase capital para a compreensão da situação, na qual são feitas “associações conscientes e inconscientes entre as informações recolhidas sobre a nova situação e a experiência pessoal do sujeito” (LE BOULCH, 1987, 164). Sob essa premissa repousa uma filosofia de aplicação que vai caracterizar a psicocinética. Le Boulch ressalta que a própria prática e a exploração pessoal tornam possível compreender uma situação nova, e não a experiência de outra pessoa, isto é, quando ela nos serve de modelo ou nos detalha o que devemos fazer. Ele preceitua que o indivíduo deve viver suas próprias experiências e encontrar, por meio delas, as adaptações necessárias ao sucesso de sua empreitada.

No plano educativo, Le Boulch (1987) considera que a ajuda principal que se pode dar ao outro é a de colocá-lo nas melhores condições para que realize suas experiências, recorrendo a tentativas de acertos e de erros. Para tal, há necessidade de que os objetivos estejam claros e que em um ambiente de segurança possa lançar mão do autocontrole.

Na escolha da atividade, deve-se levar em consideração a experiência anterior do aluno e suas motivações. Segundo Le Boulch, é mais fácil dominar uma situação complexa do que uma situação esquemática. Isso ocorre porque a apreensão de uma situação só é possível se ela for bastante rica. Da mesma forma, se a complexidade da proposta for muito grande, impedindo a acomodação de esquemas anteriores, surgem o desinteresse e a ansiedade. Nessa situação, o papel do educador será de acompanhar o aluno, e não resolver os problemas por ele, para não criar estereótipos rígidos, impedindo o seu progresso. Para evitar a estereotipia na aprendizagem, o professor deve modificar as condições de execução de uma mesma tarefa. Assim, o aluno deve viver várias situações concretas, correspondendo a uma mesma estrutura motora, guardando-se, apenas, os caracteres comuns. Para deixar mais clara a proposta, podemos nos reportar a um aluno que deve introduzir um

barbante em alguns orifícios e, devido a sua dificuldade de coordenação, será necessário repetir o exercício muitas vezes. Isso poderá ser feito com a utilização do arame, objeto mais firme, de orifícios que formem desenhos variados e, assim, enriquecer e conduzir a experiência. É bom lembrar uma citação feita anteriormente e que deve ser um guia para o psicomotricista: o exercício não é um fim, e sim um meio para se chegar à aprendizagem. Visto assim, ele reforça a presente proposta, deixando ao educador a função de um acompanhante que não realiza pelo outro, não valoriza o resultado determinado por sua expectativa, não interfere na ação, pegando o aluno pela mão para fazer por ele, mas que é capaz de reformular o problema para que novas possibilidades possam surgir. O educador deve saber aceitar o “erro” que corresponde a uma inadequação entre a resposta e o modelo formal concebido por ele.

A psicocinética parte, então, “de exercícios de coordenação global colocando o sujeito em situação de aprendizagem diante de um problema suficientemente complexo para suscitar sua motivação, suficientemente despojado para facilitar a tomada de informação e sua relação com experiências anteriores” (LE BOULCH, 1987, 166).

É mais importante tatear a resposta do que a resposta em si, o que significa dizer que a fórmula motora encontrada não possui tanto interesse quanto o problema levantado. Le Boulch conclui: “É ilusório querer ganhar tempo procedendo ao adestramento exceto se admitirmos deliberadamente que criamos estruturas de resposta que transformam o indivíduo em robô” (LE BOULCH, 1987, p. 166).

ATIVIDADE FINAL

a. Considerando o que você entendeu sobre as fases de aprendizagem propostas por Le Boulch, verifique, nos exemplos a seguir, onde elas se encaixam.

- O aluno é solicitado a, usando sua mão dominante, jogar para o alto uma bolinha de tênis e recebê-la com a outra mão. Nos primeiros momentos, a bola cai com constância no chão após vários movimentos dispersos, não-coordenados, com gasto excessivo de ação motora.

Fase_____

- Aplicando-se mais, pode-se observar maior precisão das ações motoras, ocasionando menor gasto de movimentos e menos bolas indo ao chão.

Fase_____

- Agora temos ações motoras bem ajustadas, os gestos são harmônicos e a precisão muito boa.

Fase_____

b. Como você pode explicar a forma diretiva como os exercícios são solicitados na psicocinética e essa liberdade de ação proposta para sua execução? Analise isso no exercício extraído de Le Boulch (1988, p. 283):

Em posição de cócoras:

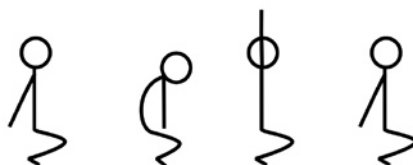
encontrar sua posição de equilíbrio sem pôr as mãos no chão.

Expirando e retraindo levemente o abdome, arredondar as costas tentando colocar a cabeça sobre os joelhos. Voltar à posição de equilíbrio.

No final do exercício, convém efetuar um alongamento do eixo corporal.

Para isto, cruzar os dedos, voltar as palmas das mãos para cima impelindo os braços na vertical, expirando.

Nesse exercício é preciso respeitar as curvaturas da coluna vertebral. O aluno pode ajudar-se colocando as mãos no chão. Evitar a projeção do queixo à frente e a extensão das costas.



RESPOSTA COMENTADA

a. Na atividade, as fases ocorrem na sua ordem natural. O excesso e a incorreção dos movimentos referem-se à fase exploratória global. Quando os movimentos estão mais organizados, estamos na fase de dissociação, e, finalmente, com a precisão aumentada, estamos na fase exploratória. Para o professor, essa evolução dos movimentos aprendidos favorece o entendimento do processo de aprendizagem, que não ocorre de pronto, mas sim por meio de ajustes sucessivos que são uma adaptação corporal ao movimento na busca de sua eficácia. Ao conseguir o resultado desejado, o exercício já não dispensa tanto esforço. Nesse momento, o professor deve estar atento, pois um jogo de bola sempre será interessante para uma criança, mesmo porque, ela poderá variar a seu gosto a atividade, mas há outras aprendizagens que, quando dominadas, resultam em desinteresse. Isso pode ser observado nas atividades mais intelectuais, como em certos exercícios de adição. Atingida a fase de automatização, o aluno resolve rapidamente o cálculo e se dispersa em sala de aula, o que pode gerar indisciplina. O professor, estando atento, perceberá estar no momento de acrescentar novidades ao exercício.

b. Da diretividade pode nascer a não-diretividade. Como você é capaz de observar no exercício proposto, há uma precisão de informações, mas não há um modelo exposto a ser copiado. Não havendo interferência durante a execução da atividade, entramos no campo não-diretivo, onde é possível viver com liberdade as fases da aprendizagem motora estudadas na Atividade (a). As dificuldades serão sanadas aos poucos, com a repetição de novos exercícios cuja origem seja a mesma, mas a apresentação é diferente. Quando o professor nota que o aluno atingiu o nível desejado, como vimos na resposta anterior, é hora de acrescentar uma nova dificuldade ao exercício.

RESUMO

Do menino-macaco a Vayer e Le Boulch: da primeira manifestação de uma educação formalizada, por intermédio de Itard, à educação psicomotora e sua função também preventiva: da proposta de uma educação psicomotora baseada na autonomia, assim vista por Vayer, à proposta de uma educação psicomotora centrada no auto-ajustamento, decorrente de ação não-modelada, defendida por Le Boulch, é possível chegarmos à compreensão do que vem a ser a educação psicomotora, suas características e várias formas de apresentação, que visam, exclusivamente, à apresentação de uma prática educacional que possa ser compreendida como sendo de *corpo inteiro* (corpo externo, corpo interno).

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Desenvolver as idéias contidas na educação psicomotora de base relacional será o próximo tema a ser analisado, visando a sua importância no campo educacional.

Psicomotricidade educacional relacional

AULA 20

Meta da aula

Apresentar a vertente educacional da prática psicomotora relacional, ressaltando as suas características e os seus objetivos.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- descrever as especificidades da prática psicomotora relacional de base educacional;
- listar as características da ação preventiva e da ação de ajuda;
- definir a atuação do professor, frente às emergências do desenvolvimento infantil, orientada por essa prática.

Pré-requisitos

Para a melhor compreensão desta aula, você deve rever os conceitos psicomotores, nas Aulas 17 e 18.

INTRODUÇÃO

Até aqui, analisamos as questões psicomotoras de ordem neurológica, que, em muitos casos, especialmente nos espaços educacionais, alcançou um simplismo deturpado, devido à falta de formação dos profissionais que nela encontraram uma nova maneira de atuar sobre possíveis casos de dificuldades de aprendizagem dos alunos. Podemos exemplificar com certas atitudes, como a de levar os alunos a baterem palmas, indiscriminadamente, para assim se desenvolver o ritmo. Vimos, na Aula 19, que havia uma fundamentação filosófica envolvendo o fazer de uma prática instrumental, com exercícios definidos, mas plenamente preocupada com o desenvolvimento, não só nos seus aspectos neurológicos, como também, especialmente, psicológicos. A febre dos modismos na Educação pode ter descaracterizado essa prática psicomotora, levando os educadores ao reducionismo, como no exemplo dado.

A Psicomotricidade Relacional surgiu como movimento contrário, valorizando a ação motora do aluno. Lapierre e Aucouturier discutem o conceito de corpo pulsional na Psicomotricidade, compreendido como o corpo do prazer. Criticam a escola e a família, lugares onde esse corpo não tem vez. Na escola, geralmente, fica aprisionado, retido no enfileiramento das carteiras. Outras práticas, como a Educação Física, para esses psicomotricistas, também mantinham o domínio do corpo, através de objetivos que estariam fechando o corpo em estereótipos de aprendizagem.

Independente de tais críticas, devemos entender esse movimento relacional como resultante de um momento especial no âmbito da Educação, principalmente se levarmos em consideração que tanto Lapierre quanto Aucouturier são professores de Educação Física e agiram no desejo de se contrapor a qualquer tipo de atuação maniqueísta em relação ao corpo, especialmente da criança em formação. Pertencem a uma época em que a liberdade, em amplo sentido, foi sendo trabalhada por uma geração que almejava mudanças.

O corpo do prazer é espontâneo na manifestação da afetividade e das emoções, por isso não pode ser disciplinado pela sociedade e seu poder. Assim, podemos entender essa nova proposta psicomotora como movimento contrário aos exercícios estruturados, e, quando aplicada à Educação, prevenindo os distúrbios maturacionais.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA RELACIONAL

A prática relacional surge com a intenção de quebrar antigos paradigmas em Psicomotricidade. Até então, a prática psicomotora revestia-se de uma organização didático-pedagógica. Lapierre e Aucouturier, impregnados pela Psicanálise e avessos ao formalismo da Educação, criam um novo modelo de Psicomotricidade, no qual fica clara a recusa a qualquer forma de exercício estruturado. Apóiam-se na formulação psicanalítica do **CORPO PULSIONAL**, instituindo, assim, o corpo do prazer, que para existir, precisa estar livre. Caberá, então, ao psicomotricista relacional, abrir esse espaço de segurança, onde o corpo possa viver o prazer de agir sem barreiras, dessacralizando a figura do adulto como detentor do poder de julgamento sobre a conduta daqueles que estão sob sua orientação, independente de idade.

Para esse corpo do prazer “acontecer”, torna-se necessário criar um espaço apropriado. Naturalmente, é preciso preparar os profissionais para lidar com a nova realidade, quando terão de se submeter a determinados princípios relacionados às práticas relacionais, a fim de que não se pense que suas ações sejam uma “bagunça”, como dizem seus criadores (1984). Referem-se, por exemplo, ao que diria uma diretora de escola, desavisada, ao entrar em uma sala de aula e lá encontrar o mobiliário colocado de lado e os alunos gritando, fazendo barulho e movimentando-se prazerosamente durante as atividades de brincadeiras livres.

O primeiro princípio para a prática relacional diz respeito a como induzir a criança ou o adulto a agir prazerosamente e de maneira espontânea, valorizando toda e qualquer forma de expressividade do corpo. É evidente que há todo um investimento no espaço e nos objetos que o compõem, como cubos de espuma densa, colchonetes, tecidos, cordas, bambolês, pranchas, espaldares e outros mais. Entretanto, devemos nos deter nas bases teóricas dessa nova proposta.

Lapierre e Aucouturier (1984) afirmam que as relações humanas ocorrem a partir da ambivalência de dois desejos: um denominado fusional e outro que representa o desejo de identidade.

Vamos explicar o sentido, primeiramente, da fusionalidade, sem nos determos no discurso psicanalítico, e sim na forma como ela é definida na Psicomotricidade Relacional. Partimos da situação do bebê

CORPO PULSIONAL

O termo pulsão vem da Psicanálise. Para que se possa entendê-lo em toda sua grandeza, teríamos de nos envolver muito com esta teoria.

Os psicomotricistas citados usam o termo “corpo pulsional”, em sua forma mais genérica. Podemos iniciar a explicação sobre o seu sentido usando a definição de Laplanche e Pontalis (1998) ao se referirem à pulsão como um “processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo” (p. 398).

Assim, percebemos que o corpo pulsional da Psicomotricidade Relacional é esse corpo impulsivo, podendo ser intuitivo ou não, consciente de seu ato ou não. Ao agir, ele deseja diminuir a tensão gerada por uma situação ou objeto. Isso pode ser entendido por motivação e está ligado, também, ao prazer de agir. É, pois, o corpo de ação, na busca de atender às suas necessidades internas de prazer.

intra-útero, quando, nesse espaço interno do corpo materno, o feto vive uma sensação de plenitude total e sem limites. Não havendo lugar para vazios, as necessidades fisiológicas são automaticamente atendidas, afastando qualquer possibilidade de frustração, já que nada é esperado do exterior. “O traumatismo do nascimento vai arrancá-la brutalmente desse estado de plenitude fusional”(LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1984, p. 10). A criança fica, agora, submetida a uma série de estímulos, o que a leva a se sentir “mutilada” (dividida). A partir daí, surge a sensação de vazio, de perda, de ausência de completude. Nesse momento, o bebê estará suscetível ao corpo do outro, que deverá garantir-lhe a proteção necessária, por meio da fusionalidade.

A fusionalidade revela um ajuste tônico. O contato com o corpo do outro facilita a perda de rigidez muscular, podendo acontecer a falta de limites corporais (os corpos se amalgamam na aceitação e no prazer, tornando-se unos), gerando o prazer e o sentimento de completude vividos na fusionalidade intra-útero. É um estado regressivo, de abandono e diminuição das defesas, o que favorece o aparecimento dos recalques, na criança mais velha, quando esses sentimentos não são bem vividos. Esses recalques, fatos traumáticos anteriormente ocorridos no período de fusionalidade extra-útero, por não serem suportáveis, ficaram retidos no inconsciente, isto é, existiam, mas não se revelavam, a não ser quando as defesas diminuía.

Esse vem a ser o primeiro princípio: por meio da ação prazerosa, é possível reviver a fusionalidade, aquele estado primitivo de satisfação corporal vivido no corpo do adulto. Ao liberar as defesas, no contato corporal, permite a vivência das faltas (recalques, frustrações) inscritas no corpo.

O segundo princípio diz respeito ao desejo de identidade, “de independência, de liberdade, acima de tudo ligada ao eu consciente, que se manifesta através da agressividade, da oposição, da criatividade, da dominação”(LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1984, p. 56). Podemos perceber, então, que os dois princípios enunciados são antagônicos, porque um aproxima os corpos enquanto o outro os afasta.

O princípio da identidade ocorre por contraposição. Vimos, no princípio de fusionalidade, que o mergulho no estado regressivo – quando o corpo diminui suas defesas, reduzindo o tônus, entregando-se ao prazer fusional – pode trazer lembranças, tanto felizes quanto dramáticas,

inscritas no corpo. Tais momentos são catárticos, ou seja, são a explosão incontida dessas lembranças, até então retidas no inconsciente, que Lapierre denomina lembranças fantasmáticas. Assim, o estado fusional leva à vivência desses fantasmas, guardados no inconsciente, mas presentes no corpo, “enquistados nas tensões tônicas de defesa” (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1984, p. 69). O princípio de identidade traz um contraponto interessante: se há fusão, deve haver, também, a ruptura, a busca da liberdade. Mas esse ato que se expressa por intermédio da corporeidade não ocorre sem uma forte reação, daí, têm-se, no princípio de identidade, as reações de ordem agressiva, opositiva, dominadora e criativa. Agir sobre esse núcleo que favorece as aproximações – e aqui estamos nos reportando a uma fala estritamente corporal – significa, para os autores tratados, a grande possibilidade, tanto da escola quanto da clínica, de atuar sobre a personalidade do indivíduo. Lembremo-nos de que, na Psicomotricidade Relacional, todos os comportamentos trazem um certo retorno ao prazer original, vivenciado no corpo e pelo corpo (vivência intra-uterina), no fantasma da separação (vivência da perda da fusão) e na reação de afastamento (busca de sua própria identidade). Dessa forma, se o ambiente educacional for suscetível a essas vivências, permitindo à criança aproximar-se e afastar-se das situações prazerosas e conflitivas, certamente estará propiciando uma estruturação psicológica melhor.

Lembramos, assim, das crianças e dos adultos que podem brincar livremente, assegurando-se de seus fantasmas, propiciando lidar melhor com as frustrações.

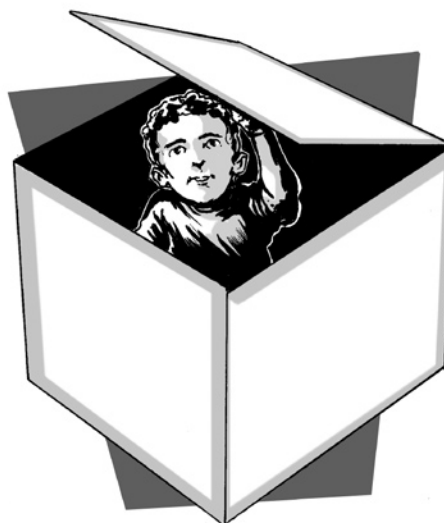
Temos, a seguir, um exemplo dado por Lapierre e Aucouturier (1984, p. 65), que servirá para esclarecer os princípios já definidos:

Se você forçar a criança a ficar em silêncio e imóvel no chão e ainda por cima com os olhos fechados, você poderá despertar nela o fantasma de morte. Porém este fantasma permanece inconsciente. Ele se manifesta por uma angústia difusa. Contra esta angústia a criança se defende rompendo o silêncio ou a imobilidade. Mas, se a criança brinca de morte, ela é capaz ao contrário, de permanecer muito tempo imóvel, silenciosa e perfeitamente relaxada. É porque neste momento a morte não é mais um fantasma inconsciente, ansiógeno. Conceituada, ela é dominada. O fantasma desmascarado e identificado, perde seu poder de perturbação emocional (p. 65).



A partir do exemplo, você poderá entender a proposta relacional. Quando a atividade é espontânea, o fantasma (medo) pode ser dominado. É simples de entender: quanto mais nos aproximamos e encaramos a situação que nos amedronta, menos intensa ela passa a ser.

É fácil reconhecer a veracidade do exemplo citado. Dê a uma criança pequena uma caixa grande de papelão, coloque-a dentro da caixa e tampe sua entrada; a criança não ficará quieta nessa situação, sairá imediatamente, devendo sentir-se angustiada. Experimente deixar que ela brinque com a caixa e verá que ela mesma entra e se fecha, permanecendo por lá um bom tempo, repetindo a ação. Nesse caso, já que se encontra enclausurada espontaneamente na caixa, ela fica em condições de explorar intensamente a situação, podendo vivenciar o seu fantasma de separação. Trata-se, pois, de uma brincadeira livre com objetos, trazendo a possibilidade de atuação sobre sua própria personalidade e prevenindo dificuldades futuras.





ATIVIDADES

1. Pedro tem 4 anos. Várias vezes, durante o período diário na escolinha, procura aninhar-se no colo da professora. Nesses momentos, mostra uma certa ansiedade, seu corpo fica rígido, tenso. Agarra-se nervosamente a ela e, aos poucos, seu tônus vai relaxando e seu corpo parece ajustar-se totalmente ao da professora. Após um pequeno tempo de quietude, Pedro afasta-se e corre, como se estivesse precisando liberar energia.

Usando o caso acima, assinale os comportamentos de Pedro compatíveis com:

a. Desejo fusional _____

b. Desejo de identidade _____

2. Crianças gritam e se empurram seguidas pelo adulto que, de quatro, no chão, imita o lobo assustador. Algumas se aproximam mais do adulto e, corajosamente, agridem o lobo e fogem a seguir. Após um certo tempo desse jogo, o adulto se mostra cansado e deixa-se ficar no chão. As crianças não suportam por muito tempo a imobilidade do lobo e o fazem se mexer.

De que forma este jogo pode propiciar uma estruturação psicológica mais adequada?

RESPOSTA COMENTADA

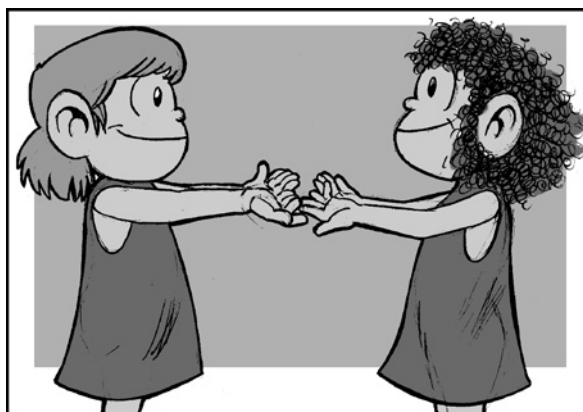
1. Como você pôde concluir, o desejo fusional é ambivalente, pois se mostra conflitivo: provoca, simultaneamente, segurança, prazer, felicidade e abandono, dependência, vazio e morte simbólica. Você pode, assim, avaliar o comportamento de aproximação e de afastamento das crianças. Com esse jogo, elas se reasseguram de sua existência, de seu eu, e partem em busca de sua identidade, que se constrói pela possibilidade do distanciamento do outro. Isso não ocorre sem a vivência emocional, descarga energética que pode, também, apresentar-se de forma agressiva.

2. A atuação psicológica na Psicomotricidade Relacional se realiza por meio do jogo livre, permitindo às situações fantasmáticas surgirem em toda a sua intensidade. Nelas, as ambivalências são exercitadas na aproximação e no afastamento, na agressividade e na impossibilidade de viver a imobilidade do outro que lhe faz sentir o fantasma da morte. Viver esses fantasmas originais na segurança do jogo e propiciar o reassesamento psíquico, nessas situações contrastantes, nas quais o conflito emerge com toda a força de sua tensão tônica, facilita a estruturação psicológica.

CONHECENDO A DINÂMICA RELACIONAL

Essa prática psicomotora, segundo seus autores, parte da nossa necessidade de comunicação, de se estabelecerem relações significantes com o nosso corpo, com suas sensações e produções e com tudo o mais que lhe é exterior. A personalidade será, então, entendida como “o nosso modo pessoal de estruturar essas relações, nossa maneira de perceber e reagir”(1984, p. 56). Dessa forma, o diálogo gestual e tônico, como forma de comunicação, somente poderá ser atingido em sua autenticidade quando as defesas que atuam na forma de ser da personalidade forem relaxadas. Para que isso aconteça, a relação com o outro (psicomotricista ou professor) deve estar livre de medos, de julgamento, de receios de não estar sendo aceito. Logo, deve-se instituir uma relação de autenticidade, sem a qual será impossível acontecer o ato relacional proveitoso.

Podemos entender, então, que a dinâmica relacional age sobre as relações humanas, sendo necessário estabelecer uma relação mútua de trocas, em que o simbolismo do gesto é idêntico. Verifique nas figuras a seguir:



O simbolismo do dar e receber, mantendo atitudes corporais idênticas, muito embora conceda ao ato expressivo significados divergentes, traduz toda a amplitude da situação relacional. Na verdade, instituir esse dinamismo na prática implica o estabelecimento de uma intensa troca entre o psicomotricista e o sujeito atendido. Trazendo essa mesma imagem para a Educação, na relação professor/aluno, podemos vislumbrar uma prática de ensino na qual o que se situa como objeto

de troca vai além dos parâmetros instituídos pela rigidez curricular. As mãos para a frente estarão sempre postas para dar e receber, e isso não é tarefa de um só, esse gesto não existe sem o outro. A Psicomotricidade Relacional nos faz refletir sobre essa postura de presença e de olhar para o outro, interagindo, especialmente, com o corpo. Ao dar e receber dessa troca, não se deve impor, mas aceitar o que lhe for oferecido e saber dar o que o outro puder receber. Trata-se, portanto, de uma relação sem fronteiras. Nela, o papel do professor consiste, especialmente, em saber resistir a uma imposição fechada no saber de sua própria formação. Estamos diante de uma quebra de paradigma educacional, devendo-se instituir uma interação intensa, na qual a palavra é uma pequena parcela desse encontro, se levarmos em consideração que aprendemos não somente com o intelecto, mas que ele age sobre o corpo. Sendo assim, é com o corpo que devemos interagir.

Ao atuar na Educação, a Psicomotricidade Relacional o faz em nível preventivo, procurando levar a criança a atingir o pensamento operatório (ação cognitiva), quando ela é capaz de perceber o distanciamento entre o que está dentro, sua pessoa profunda (mundo fantasmático), e o nível cognitivo e emocional. Esse distanciamento é a descentração, termo retirado juntamente com o pensamento operatório, da teoria piagetiana. A descentração é tida como a saída do egocentrismo, sendo, para Aucouturier, o momento no qual a criança desenvolve uma nova maneira de ver o mundo, usando uma ótica mais cognitiva, que não exclui certa projeção emocional e fantasmática, mas que, por ser pensada, deixa de ser invasora, facilitando a ação adaptada. Essa dinâmica da descentração permitirá à criança atuar nos níveis cognitivo e lógico. Portanto, temos o que anteriormente foi denominado fusionalidade e identidade. A fusão, no nível corporal, marcada por um estado emocional muito profundo, gera a unidade do ser. Tal situação pode ser vivenciada com o próprio corpo ou junto com um outro corpo, se este compartilha, da mesma forma, essa carga emocional. Lapierre e Aucouturier (1984, p. 38) assinalam que, numa situação fusional, não há necessidade da palavra, pois “a emoção nos torna mudos”. Assim, eles entendem que não há um movimento e um esforço de comunicação: “para que haja comunicação é preciso que haja separação” (p. 38). O afastamento corporal leva à identidade e, dessa forma, o afastamento do corpo do outro, bem como o distanciamento de seu próprio corpo, demandam

a necessidade de um mediador que pode estar relacionado com as expressões gestuais e mímicas, os objetos, os grafismos, as construções e a linguagem falada: “temos alguma coisa a nos comunicar porque estamos separados, separados do outro, e também separados de nosso próprio corpo, com o qual também vamos comunicar. Nosso corpo torna-se, ele próprio, um mediador a serviço de um eu descorporificado” (p. 38). Quanto ao eu descorporificado, podemos nos reportar à Aula 17 na parte em que comentamos a existência de dois corpos, o físico e o psíquico. Aqui, Aucouturier refere-se a esse corpo descorporificado, logo, a esse corpo psíquico.

Assim, entendemos que a prática relacional fundamenta-se na dinâmica de aproximação e separação, onde os contrastes são importantes, como no caso de dar e receber, do belo e do feio, do bem e do mal; entre os dois pólos, institui-se a comunicação.

ATIVIDADE



3. O acesso ao domínio cognitivo ocorre a partir da separação. Trata-se da comunicação entre dois emissores, o que dá e o que recebe. Objetos, grafismo e construções são mediadores. Como você entende o fato de o próprio corpo ser esse mediador?

RESPOSTA COMENTADA

Podemos dizer que a chave da dinâmica relacional está na descentração. A possibilidade de separação de si e do outro reforça a identidade (quem se é). Dessa forma, institui-se a comunicação. A gestualidade pode ser a ferramenta necessária para se instituir a comunicação do que foi separado. Você deve saber que um bebê, inicialmente, não reconhece o mundo externo a ele. Tudo lhe pertence, sendo um prolongamento de seu próprio corpo. A maturação psiconeurológica será responsável por essa separação,

capaz de propiciar o surgimento do não-eu (reconhecimento de tudo o que está fora da criança), diferenciando-a de todas as demais coisas (pessoas e objetos) que estão a sua volta. Esse corpo identificado pode ser um mediador de sua própria comunicação, à medida que, ao identificar-se em relação ao exterior, poderá mediar a relação entre o eu (indivíduo) e o não-eu (mundo exterior). Nessa dinâmica, reside o princípio da comunicação humana e, obviamente, entre os dois corpos, o físico e o psíquico.

A AÇÃO PREVENTIVA

Para a Psicomotricidade Relacional, como já foi demonstrado, os **FANTASMAS ORIGINAIS** existem e devem evoluir, de forma que os conflitos neles contidos possam ser resolvidos, diminuindo as tensões psíquicas e, assim, promovendo um melhor ajuste da personalidade. Caso isso não aconteça, o recalque dessas situações poderá conduzir a um estado neurótico. A prevenção, nesse caso, tem um sentido estritamente voltado para os aspectos relativos à saúde mental e psíquica. Toda a problemática humana estaria centrada na impossibilidade de resolução desses conflitos de ordem relacional. Portanto, a proposta preventiva e educacional será, justamente, a de se abrir um espaço de reassseguramento para a resolução dos conflitos emanados das vivências fantasmáticas que existem desde o nascimento.

Lapierre (2002) afirma, muito claramente, a partir da observação de crianças de 0 a 3 anos, a presença de fases comportamentais, que lhe servem de parâmetro para uma intervenção, com o objetivo de prevenir situações bloqueadoras do psiquismo. Essas situações poderão se manifestar, futuramente, por meio de dificuldades adaptativas que estariam mais ligadas ao processo de comunicação, logo, de relação consigo mesma e/ou com o outro, envolvendo pessoas e objetos.

Assim, ele prevê uma seqüência de fases:

1. *inibição* – como um estado inicial, que marca, nos primeiros contatos, um certo distanciamento do corpo do adulto, permanecendo apenas o olhar, mas, aos poucos, a criança diminui a distância, permitindo a aproximação;

FANTASMAS ORIGINAIS

Fantasmas originais são as situações frustradoras, vividas pela criança na fase de fusionalidade, deixando suas impressões no corpo. Quando se manifestam, fazem-no de maneira inconsciente, sob a forma de angústia ou de qualquer outro comportamento desconfortável.

2. *agressividade* – surge nas crianças mais dependentes do adulto e isoladas. O adulto é agredido por ser um símbolo de autoridade, tratando-se de uma agressão aparentemente gratuita. Lapierre define essa situação como o “fantasma da devoração”, porque, nesse caso, a criança vive o medo ameaçador de algo que a quer absorver. Isso ocorre no plano inconsciente. Para Lapierre, algumas crianças não passam por essa fase, indo direto para a fase fusional, na qual a criança, no aconchego do adulto e/ou de objetos, busca sua unidade;

3. *domesticação* – quando o adulto, vencido, já não é mais perigoso e ameaçador. A esse respeito, Lapierre cita a fala de uma criança mandando-o ficar quieto e de olhos fechados: “Você está morto” (p. 71). Ao destruir o poder do adulto, a criança investe no seu próprio poder, invertendo os papéis;

4. *fusionalidade* – quando a energia agressiva é liberada, a criança entra no estado regressivo de unificação na busca do prazer;

5. *agressividade simbólica* – quando, após reviver o prazer da fusionalidade propiciado pelo adulto, surge uma certa dependência e a necessidade de separação, emergindo uma nova fase de agressividade, que, no entanto, é diferente da fase agressiva: ela, agora, já não tem medo do adulto, não necessita destruí-lo;

6. *jogo e independência* – caracterizada pela ação autônoma. Como a criança não necessita tanto do adulto, pode brincar com seus objetos, libertada da intensidade do desejo fusional e da agressividade em relação a esse adulto.

Assim, para Lapierre, ao se permitir à criança a vivência dessas fases, abre-se o caminho para o crescimento psíquico, para o desenvolvimento do Eu. Este será, então, o objetivo da prevenção: evitar as fragilidades psíquicas.



ATIVIDADE

4. Numere, de acordo com as fases de desenvolvimento psíquico, os exemplos a seguir:

- () A criança brinca sozinha, numa caixa de areia, enchendo panelinhas como se estivesse preparando um alimento.
- () A criança corre e se atira no colo da professora procurando acolhimento.
- () A criança afasta-se do colo da professora, atirando longe o seu ursinho de pelúcia.
- () A criança entra, pela primeira vez, na sala, mantendo-se afastada da professora, olhando-a com desconfiança.
- () A criança tem um lençol, a professora está sentada no chão, ela cobre a sua cabeça e a deita no chão, colocando-se sobre ela, agressivamente.
- () Após deitar a professora no chão e, de forma agressiva, mantê-la sem movimentos, a criança se acalma e assume o papel controlador, apenas observa. Já não mais a agride.

RESPOSTA COMENTADA

Certamente, você não teve dificuldades nas respostas a estes exemplos de comportamento infantil. As descrições revelam, com clareza, a ordem seguinte: o jogo e independência(6), a fusionalidade(4), a agressividade simbólica(5), a inibição(1), a agressividade(2) e, finalmente, a domesticação(3).

PRINCÍPIOS GERAIS PARA UMA EDUCAÇÃO VIVENCIADA

A Psicomotricidade Relacional, aplicada à Educação, tem por fim, como já vimos, a prevenção de possíveis distúrbios maturacionais. O termo maturação é utilizado pelos neurologistas, e diz respeito à evolução do sistema nervoso. No entanto, para Lapierre e, especificamente, para Aucouturier, o conceito de maturação tem uma dimensão mais ampla, associando-se à ordem do psicológico, à maturação que se faz em relação ao mundo exterior, referente tanto ao estado neurológico quanto ao estado psicológico. Embora se deva admitir que o ambiente cultural exerce sua ação sobre a maturação (desenvolvimento), acelerando ou inibindo esse processo. Não se pode duvidar das competências desenvolvidas em certas idades, aceitas mundialmente, como no caso da alfabetização, em que há um consenso de se estabelecer a faixa etária

dos 6/7 anos para essa aquisição, o que nos faz repensar a influência cultural. De modo geral, nessa faixa de idade, tanto neurologistas quanto psicólogos são unânimes em afirmar o potencial maturativo da criança, que lhe permite utilizar as operações mentais, isto é, não só agindo, mas pensando para agir, separando o prazer de pensar do prazer de agir. Nesse momento, a criança está pronta para viver socialmente, aceitando as tarefas coletivas.

Essa conceituação é importante para se entender o princípio que rege a prática educativa, diferentemente da prática terapêutica. Aucouturier afirma que a diferença está no local do atendimento. Caso ocorra na escola, não podemos confundir a criança que estamos atendendo com suas dificuldades. Para o autor citado, a escola passa a ser um local estritamente destinado à ação preventiva, a criança ainda é considerada saudável. Quando a escola vê a criança por meio de sua problemática, a ação psicomotora educacional fica comprometida, pois, nesse caso, a criança estará sujeita a uma ação terapêutica, e não educativa. A prevenção atua no nível psicológico, trata-se de uma ajuda para a criança atingir com maior tranquilidade o processo cognitivo e de relação social.

Dessa forma, vamos ver como a Psicomotricidade Relacional pode trazer subsídios ao professor da Educação Infantil nesse processo de maturação da criança em formação, levando-a ao domínio cognitivo.

A primeira regra, para se ter uma educação “desenclausurada”, de acordo com Lapierre e Aucouturier (1985), encontra-se nas mãos do professor, que deverá assumir a liberdade do fazer: “Não se trata do educador adaptar a criança a um ensino pré-determinado, mas sim de adaptar o ensino a todo momento, a cada criança, a cada grupo de crianças” (p. 29). Estar aberto a qualquer situação, questionando o que poderá nela ser explorado, independentemente do que tenha programado, é uma regra conhecida, aceita, mas pouco aplicada. Quando se está diante de uma previsão, é difícil desviar o curso. A rigidez das ações, marcada pela programação, muitas vezes impede o professor de ouvir e ver a criança com a qual deveria estar em perfeita sintonia. Trata-se, pois, de uma proposta de Educação que não pode ser fixada, exigindo do professor o desenvolvimento de sua criatividade, numa contínua adaptação e experimentação. Para os criadores da Psicomotricidade Relacional, é preciso evitar qualquer condicionamento intelectual.

Outra regra importante está contida numa “pedagogia da descoberta”, na qual a criança descobre coisas por intermédio da experiência. Ao professor compete abrir esse espaço, tornando-o uma experimentação contínua, observando, sempre, o nível de abstração que a criança consegue atingir. O professor está sempre muito interessado na resposta final ao exercício. Nessa proposta, isto é o que menos vale, pois o que realmente importa é o movimento criativo e de procura realizado pelo aluno. Por isso, nunca se deve presumir o nível cognitivo das crianças.

A dinâmica da aprendizagem baseada na “pedagogia da descoberta” ocorre, inicialmente, pela ação perceptivo-motora gerada pelo interesse em relação ao objeto ou pessoa. A exploração corporal do objeto leva a análise do mesmo, organizando a ação perceptiva: o que fazer, como fazer e para que fazer, conduzindo à possibilidade de abstração.

Para Lapierre e Aucouturier (1985), o primeiro movimento do educador seria no sentido de fazer nascer o desejo de expressão em relação ao outro, o desejo de se comunicar de corpo inteiro, de entrar em contato. Sugerem que o professor deve se “apagar”, cedendo o espaço para o aluno e o grupo. Afirmam que uma relação, após ser vivenciada, poderá ser exteriorizada pelo gesto (expressão corporal, mímica, dança), pelo grafismo simbólico (utilização do traço ou a cor conduzindo à expressão plástica, à arte abstrata), pelo grafismo racional (matemático); pelo som (expressão musical) e, finalmente, pela linguagem verbal (vocabulário, gramática da língua).

Para que essas possibilidades de comunicação ocorram, torna-se necessário, como já foi dito, que os alunos tenham a possibilidade de vivência de uma determinada situação e esta deve “partir de qualquer lugar para chegar a todos os lugares” (p. 35).

Para esclarecer melhor a prática relacional, vamos resumir, utilizando exemplos.

1. A *descoberta do objeto*: alguns objetos (bolas de vários tamanhos, bambolês, bastões etc. ficam à disposição das crianças. A única proibição será a de se machucarem. A liberdade permitirá a exploração livre. Lapierre assinala sempre: nesses momentos da brincadeira espontânea, o professor deve observar as crianças, pois o comportamento revela suas personalidades. O tempo e a experiência facilitarão essa leitura corporal.

2. *A utilização do objeto*: o professor lança as perguntas: “O que se poderá fazer com esse objeto? O que se poderia fazer com um bambolê e uma bola? Podemos brincar juntos?” De acordo com a brincadeira, ir modificando o ritmo: mais rápido... mais devagar.
3. *A procura do gesto*: quais as diferentes maneiras de carregar, de pegar, de lançar, de saltar, de atravessar e de subir com uma bola? O professor deve observar as descobertas, outros meios de realização e fazer com que sejam vistas por todos.
4. *A descoberta das possibilidades corporais*: não temos mais objetos, a atividade deve ser feita com o próprio corpo no chão. Outras possibilidades podem ser exploradas com os segmentos corporais. Sempre será possível realizar as atividades de forma individual ou em grupo.
5. *A análise perceptiva*: como a bola foi jogada? A resposta sempre é rica em expressões, resultando em direção, força e ritmo.

ATIVIDADE FINAL

Nos exemplos de atividades que se seguem, identifique os vários momentos da Prática Relacional Psicomotora:

a. Na sala, existem vários objetos, mas o aluno se interessa, especialmente, por um lençol colorido de tecido leve. _____

b. O aluno prende o tecido ao pescoço, fazendo uma capa e, assim, corre de um lado ao outro sem parar. _____

c. Após alguns ajustes, sobe na mesa e salta demonstrando grande prazer. Esta ação se repete várias vezes. _____

d. Agora, o aluno transforma sua brincadeira, joga o tecido sobre a mesa, de forma a cobrir suas laterais, e ali se esconde. _____

e. No chão, liberto do tecido, rola de um lado para o outro, gritando que ninguém vai pegá-lo. _____

f. Com a evolução do exercício de rolamento, vai tornando-se cada vez mais eficiente, encontra um ritmo e o explora, percebendo quando o movimento é mais rápido ou mais lento. _____

RESPOSTA COMENTADA

Nas atividades propostas e nas respostas obtidas, você poderá fazer a analogia com a prática pedagógica utilizada em sala de aula, aproveitando, assim, esses princípios que regem a Psicomotricidade Relacional.

a. A possibilidade de escolha diminui a ansiedade e a dispersão da atenção, e também atua no desenvolvimento da autonomia da criança. Cabe ao professor se interessar por essas escolhas, afinal, o que teria motivado a criança? Quando o adulto está realmente presente na brincadeira, terá esse olhar que lhe permitirá estabelecer uma comunicação melhor com a criança, podendo aceitar sua maneira de agir e suas descobertas.

b. A utilização do objeto e o simbolismo que lhe é conferido trazem para o observador uma fonte de conhecimentos. Um tecido transforma-se em capa, esta confere poder à criança. Ele corre como se nenhum obstáculo pudesse detê-lo. Para os autores da Psicomotricidade Relacional, estes são os fantasmas que precisam de um espaço para serem vividos, possibilitando a saída do medo e a entrada do reassseguramento psíquico.

c. A criança cresce na sua forma de brincar, agora a capa serve para voar, saltando do alto da mesa. Trata-se de uma outra possibilidade de uso do objeto, atendendo, ainda, aos imperativos da vivência de sensações de liberdade e de poder.

d. Na procura da gestualização, o aluno descobre uma outra maneira de usar o tecido, transformando-o, agora, numa cabana que serve para escondê-lo, trazendo-lhe proteção. Ele continua a viver a mesma situação de reassseguramento, então, a transformação simbólica do objeto demonstra capacidade de mudança, criatividade.

e. A criança não tem mais necessidade do objeto, as sensações reassseguradoras podem ser vividas diretamente no corpo, levando-o à exploração de suas próprias capacidades.

f. Agora, a criança pode fazer sua análise perceptiva, controlar seus movimentos, dominar o espaço, o tempo e o ritmo, tomando consciência do seu fazer.

RESUMO

A Psicomotricidade Relacional parte da espontaneidade da brincadeira, do prazer de agir, da segurança que a brincadeira traz, já que se trata de atos simbólicos, presentes nos mecanismos criadores das fantasias e, portanto, passíveis de serem vividos sem culpa. Nada é imposto à criança, ela escolhe o que precisa e, assim, tem condições de se ajustar à situação ou ao objeto. Ela dá sentido ao objeto, vive em sua expressividade os fantasmas que a incomodam, procurando libertar-se desses medos. Nessa atividade espontânea, ela transforma o objeto, adaptando-o às suas necessidades. Quando o objeto não é mais imprescindível, ela o afasta, na busca de sua própria identidade, suas descobertas pessoais. Volta-se, enfim, para si mesma, para seu corpo, apossa-se de suas reações, do tempo e do espaço, alivia suas tensões, afasta seus fantasmas e fortalece sua autonomia e seu equilíbrio interior.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você verá como a Psicomotricidade, numa perspectiva complexa e transdisciplinar, pode oferecer, ainda, maiores subsídios à Educação.

Corpo e Movimento na Educação

Referências

ALVES, R. O prazer na escola. In: GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

ARAÚJO, C. G. S; ARAÚJO, D. S. M. S. Reflexões sobre a pesquisa biomédica em educação física. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). *Fundamentos pedagógicos: educação Física*. Rio de Janeiro: LTC, 1987. p.157-163.

_____. Aplicações práticas do conhecimento da bioenergética para a elaboração de aulas de educação física no primeiro e segundo graus. In: ARAÚJO, C. G. S (Coord.). *Fundamentos biológicos: medicina desportiva*. Rio de Janeiro: LTC, 1985. p.1-18.

BAILEY, D. A. *Exercise fitness and physical education for the growing child*. In: *Proceedings of national conference on fitness and health*. Ottawa: Health and Welfare. 1974.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*: Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, I.; POPOV, S. N. Exercício físico em terra e água: uma proposta de prevenção e reabilitação. Belém: Supercorres, 1998.

GADOTTI M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.

MORIN, Edgard. *Por uma reforma do pensamento*. In: PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Org.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

PAFFENBARGER, R. S. Forty years of progress: physical activity, health, and fitness. *American College of Sports Medicine*, 1994.

PATE, R. R. et al. Tracking of physical activity in young children. *Med Sci Sports Exerc*, v. 28, n. 1, p. 92-96, 1996.

_____. Physical activity and public health : a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA*, v. 273, p. 402-407, 1995.

_____. Health and fitness through Physical Education: research direction for the 1990s. In: AMERICAN academy of physical education papers: new possibilities, new Paradigms? Champaign: Human Kinetics, 1990. p. 62-69.

POWELL, K.; DYSINGER, W. Childhood participation in organized school sports and physical education as precursors of adult physical activity. *Am J Prev Med*, v. 3, n. 5, p. 276-281, 1987.

REJESKI, W. J.; BRAWLEY, L. R.; SHUMAKER, S. A. Physical activity and health-related quality of life. *Exerc Sport Sci Rev*, v. 24, p. 71-108, 1996.

SALLIS, J. F.; MCKENKIE, T. L. Physical education's role in public health. *Res Quart Exerc Sports*, v. 62, n. 2, p. 124-123, 1991.

Aula 12

ARAÚJO, Denise Sardinha Mendes Soares de; ARAÚJO, Claudio Gil Soares de. Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, São Paulo, v. 6, n. 5, p. 194-203, 2000.

_____. *Corpo e movimento-percepção corporal e aptidão física*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

POWELL, K.; DYSINGER, W. Childhood participation in organized school sports and physical education as precursors of adult physical activity. *Am J Prev Med*, v. 3; n. 5, p. 276-81, 1987.

REJESKI, W. J.; BRAWLEY, L. R.; SHUMAKER, S. A. Physical activity and health-related quality of life. *Exerc Sport Sci Rev*, v. 24, p. 71-108, 1996.

Aula 13

ALVES, R. O prazer na escola. In: GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Corpo e movimento-percepção corporal e aptidão física*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

BAILEY, D. A. *Exercise fitness and physical education for the growing child*. In: PROCEEDINGS of national conference on fitness and health. Ottawa: Health and Welfare. 1974.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*: Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, I.; POPOV, S. N. *Exercício físico em terra e água: uma proposta de prevenção e reabilitação*. Belém: Supercores, 1998.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

PATE, R. R. et al. Tracking of physical activity in young children. *Med Sci Sports Exerc*, v. 28, n. 1, p. 92-96, 1996.

POWELL, K.; DYSINGER, W. Childhood participation in organized school sports and physical education as precursors of adult physical activity. *Am J Prev Med*, v. 3, n. 5, p. 276-281, 1997.

REJESKI, W. J.; BRAWLEY, L. R.; SHUMAKER, S. A. Physical activity and health-related quality of life. *Exerc Sport Sci Rev*, v. 24, p. 71-108, 1996.

Aula 14

CHAZAUD, Jacques. *Introdução à psicomotricidade*. São Paulo: Manole, 1976.

COSTE, Jean-Claude. *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LE BOULCH, Jean. *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

LE CAMUS, Jean. *O corpo em discussão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LORENZON, Agnès Michèle Marie Delobel. *Psicomotricidade: teoria e prática*. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, 2., 1985, Minas Gerais. *Corpo Integrado*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Estado, 1985.

VAYER, Pierre. *Princípio de autonomia e educação*. Lisboa: Dinalivro, 1993.

Aula 15

ANDRADE, C. D. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1987.

CABRAL, A. *Dicionário de psicologia e psicanálise*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971.

FONSECA & MENDES, *Escola, escola, quem és tu?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KEPHART, N. *El alumno retrasado*. Barcelona: Luis Miracle, 1972.

LAPIERRE & AUCOUTURIER, *Os contrastes*. São Paulo: Manole, 1985.

LAPLANCHE & PONTALIS. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MASSON, S. *Reeducação e terapia dinâmica*. São Paulo: Manole, 1988.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VAYER, P. *A criança diante do mundo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

Aula 16

AJURIAGUERRA, J. *Manual de psiquiatria infantil*. São Paulo: Masson, 1980.

BOUJON, Cristophe. *Atenção*. São Paulo: Loyola, 2000.

CABRAL, Alvaro. *Dicionário de psicologia e psicanálise*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971.

CHAZAUD, Jacques. *Introdução à psicomotricidade*. São Paulo: Manole, 1976.

DEJOURS, Cristophe. *O corpo entre a biologia e a psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

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

LIEURY, Alain. *Memória*. São Paulo: Loyola, 2001.

NASCIMENTO, Martha Lovisaro do. *Programa experimental para o desenvolvimento da psicomotricidade em crianças de 6 e 7 anos*. Rio de Janeiro: UERJ, 1988. Tese de livre docência.

LURIA, Alexander; YUDOVICH, F. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WALLON, Henri. *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1975.

Aula 17

CHAZAUD, J. *Introdução à psicomotricidade*. São Paulo: Manole, 1976.

COSTE, J.C. *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LE BOULCH, J. *Educação psicomotora*. Porto Alegre: ARTMED, 1988.

VAYER, P. *A criança diante do mundo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

Aula 18

COSTE, Jean-Claude. *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DEFONTAINE, Joel. *Manual de reeducacion psicomotriz*. Barcelona: Editorial Médica e Técnica, 1978.

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

LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora*. Porto Alegre: ARTMED, 1988.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1964.

ROSSEL, Germaine. *Manual de educación psicomotriz*. Barcelona: Toray-Masson, 1975.

VAYER, Pierre. *A criança diante do mundo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

Aula 19

DESTROOPER, J.; VAYER, P. *Dinâmica da ação educativa*. São Paulo: Manole, 1986.

LE BOULCH, J. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. *Educação psicomotora*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

ROSSEL, G. *Manual de educación psicomotriz*. Barcelona: Toray-Masson, 1975.

VAYER, P. *A criança diante do mundo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

Aula 20

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Manole, 1984.

_____. *Os contrastes*. São Paulo: Manole, 1985.

_____. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*. Curitiba: UFPR, 2002.



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação

