

A Importância da Psicomotricidade e do Processo de Tomada de Consciência para Prevenção de Dificuldades de Aprendizagem na Educação Infantil

Lilian Alves PEREIRA¹
Geiva Carolina CALSA²

Resumo

A psicomotricidade contribui especialmente para o processo de alfabetização à medida que proporciona ao aluno condições necessárias para que se perceba como realidade corporal. Vários estudos destacam que o corpo é o ponto de referência para os seres humanos conhecerem e interagirem com o mundo, assim as experiências e brincadeiras corporais assumem um papel fundamental no desenvolvimento infantil. A partir dessas considerações, o objetivo desse artigo é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa realizada na pós-graduação (mestrado) da Universidade Estadual de Maringá - UEM cujo objetivo foi o de verificar a influência de intervenção pedagógica com ênfase na área psicomotora e tomada de consciência da ação sobre a ampliação de conceitos topológicos de crianças de 4 a 5 anos da Educação Infantil. Porém, para este trabalho iremos demonstrar os dados obtidos com relação a ampliação da área psicomotora permitidas pelo processo de tomada de consciência. Fizeram parte da pesquisa 60 crianças com faixa etária entre 4 e 5 anos de um Centro de Educação Infantil do município de Maringá/PR. Os dados referiram-se a mudanças nas áreas psicomotoras, bem como a tomada de consciência destes conceitos por parte das crianças investigadas. Para tanto, foram analisadas as entrevistas individuais nas quais as crianças realizavam as atividades, explicavam-nas e justificavam-nas. Os resultados evidenciaram que no processo de tomada de consciência as crianças foram capazes alterar suas estruturas cognitivas em relação aos conceitos psicomotores que são considerados fundamentais para o desenvolvimento do autoconhecimento, da autonomia e da intencionalidade das ações para as séries iniciais. Os resultados mostram com evidência, que a prática pedagógica se baseada nesses princípios teóricos e metodológicos - movimentos do corpo - pode promover a reestruturação de seus conhecimentos prévios sobre esses temas.

Palavras-Chave: Educação, Psicomotricidade, Brincadeiras, Tomada de Consciência

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). E-mail: lilianalvespereira@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). E-mail: gccalsa@hotmail.com.

The Importance of Psicomotricity and Process of Awareness for Prevention of Learning Difficulties in Early Childhood Education

Abstract

The psicomotricity contributes to the process of literacy as it provides the student the necessary conditions for they to be perceived as a bodily reality. Several studies highlight that the body is the point of reference for human beings to know and interact with the world, so the body experiences and body plays take a fundamental role in child development. From these considerations, the aim of this paper is to present some results from a survey on postgraduate (masters) in the State University of Maringá - UEM, whose aim was to verify the influence of constructivist pedagogical intervention, with emphasis on psycho-motor area and process of awareness of action on extension of topological concepts of children in 4-5 years Early Childhood Education. However, for this work we show the data obtained with respect to expansion of the psycho-motor area allowed by process of awareness. The participants were 60 children aged between 4 and 5 years of an Early Childhood Center of Maringá/PR. The data were related to the changes in psycho-motor areas, as well as process of awareness of these concepts by the children investigated. To this end, we analyzed the individual interviews in which the children performed the activities, explain them and justify them. The results showed that in the process of awareness the children were able to change their cognitive structures in relation to psycho-motor concepts that are considered fundamental for the development of self-knowledge, of autonomy and intentionality of actions for the initial series. The results show with evidence that the pedagogical practice based on these theoretical and methodological principles - body movements - can promote the restructuring of their previous knowledge on these topics.

Keywords: Education, Psicomotricity, Plays, Process of awareness

Introdução

Percebe-se que na escola, na maioria das vezes, a priorização da alfabetização com atividades de memorização e repetição. As necessidades lúdicas, quando atendidas, são realizadas sem maiores justificativas senão a do brincar pelo brincar. Assim, com as atividades corporais frequentemente, ocorre o inverso do que deveria acontecer. Os espaços são cada vez mais limitados para atividades deste tipo, enquanto aumentam os recursos para as salas de aula e atividades intelectuais. A preocupação excessiva com essa concepção de alfabetização vem limitando o corpo das crianças, e levando os educadores a esquecer que a base para a aprendizagem infantil situa-se no próprio corpo (FONSECA, 2008).

Essa concepção mnemônica e mecanizada do processo de ensino vem sendo aplicada na escola demonstrando uma visão equivocada da Educação Básica, tendo, assim, negligenciados seus objetivos, características e fazer prático. Apesar de estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) para a Educação Básica, o brincar tem uma prática distorcida, desvinculada do contexto da escola, desprovida de reflexão e pesquisa. Desta forma, pouco se percebe de um trabalho planejado e apoiado em pesquisas que explicitem os melhores instrumentos para um ensino competente.

Essa prática distorcida também pode ser notada na Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) para a essa modalidade de ensino também aborda o brincar juntamente com os jogos, as brincadeiras e as práticas esportivas como um de seus conteúdos, mostrando a sua relevância para o desenvolvimento integral de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas, mas sua efetivação na prática não tem ocorrido.

Diante desse contexto, muitos pesquisadores têm buscado explicações para a influência da motricidade nas aprendizagens escolares que tenham resultados satisfatórios tanto para a formação motora como para a apropriação dos demais conteúdos escolares, entre eles pode-se citar (KEPHART, 1967; CRATTY, 1968; GETMAN e HENDRICKSON, 1966; FROSTIG, 1970, apud MENDES e FONSECA, 1987). A ideia central

destes estudos parece inferir que o processo mental superior edifica-se a partir do desenvolvimento adequado dos sistemas motor e perceptivo. Mais especificamente, os estudos de Tomazinho (2002), Oliveira (1992), Fávero (2004) e Pereira (2009) mostram a procedência de identificar entre as dificuldades de aprendizagem às que são relacionadas ao desenvolvimento psicomotor e, a partir disso, desenvolver uma investigação envolvendo intervenção de caráter preventivo com ênfase na área psicomotora em alunos da educação básica. Os autores acreditam que um estudo com essas características possa agir diretamente nas causas das dificuldades de aprendizagem, já que atualmente para que o indivíduo se adapte e se integre ao meio social, se impõe que ele tenha o domínio da leitura e da escrita.

Levando em consideração tais aspectos, o presente artigo pretende demonstra parte do resultado de pesquisa realizada entre os anos de 2007 a 2009 para a dissertação de mestrado em educação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPE da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O trabalho foi realizado na área de concentração de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores e na linha de Pesquisa em Psicopedagogia. O objetivo foi o de verificar a influência de intervenção pedagógica de caráter construtivista com ênfase na área psicomotora e tomada de consciência da ação sobre a ampliação de conceitos topológicos de crianças de 4 a 5 anos da Educação Infantil. Porém, para este trabalho iremos demonstrar os dados obtidos com relação a ampliação da área psicomotora permitidas pelo processo de tomada de consciência.

Corpo e psicomotricidade

No início de sua vida, o indivíduo comunica-se por meio do corpo e, gradativamente, chega à linguagem verbal. A linguagem corporal é de extrema importância para o indivíduo não somente por estar ligada às suas emoções, como por ser um veículo de transmissão de seu estado interior bio-psicológico (FONSECA, 2008).

Fávero (2004) ressalta que esse estudo permite compreender a forma como a criança toma consciência do seu próprio corpo e das possibilidades de se expressar por seu intermédio, localizando-se no tempo e no espaço. Alguns elementos constituem a

psicomotricidade, entre eles: tonicidade, coordenação e equilíbrio, lateralidade, esquema corporal e orientação espaço-temporal.

No presente trabalho, foram abordadas tão somente as habilidades psicomotoras de esquema corporal e orientação espaço-temporal, avaliadas e analisadas sob a concepção de Le Boulch (1987a), descritas a seguir.

A estruturação do esquema corporal é lenta e se inicia com a não-diferenciação do sujeito de si mesmo em relação aos objetos e indivíduos que o rodeiam. A partir, porém, da ação e do movimento, começa a estabelecer diferenças, formar sua imagem corporal e, simultaneamente, construir noções de espaço, distância, profundidade e lateralidade, entre outras. O movimento é de fundamental importância na tomada de consciência da criança acerca do seu corpo, abrindo caminho para o desenvolvimento de habilidades pessoais, motoras e mentais.

Em conclusão, os conceitos de esquema corporal o definem como uma organização psicomotora que compreende todos os mecanismos e processos dos níveis motor, tônico, perceptivo, sensorial e expressivo do indivíduo nos quais e pelos quais a afetividade humana está sempre presente.

A capacidade do indivíduo se situar, orientar-se e localizar-se em um espaço determinado é definida como orientação espaço-temporal. O espaço e o tempo são indissociáveis, uma vez que qualquer atividade motora os envolve necessariamente. Na mesma direção, Fávero (2004, p. 28) complementa que a orientação espaço-temporal estabelece “[...] relações entre espaço e o tempo, utilizando-se de conceitos de direção (acima, abaixo, frente, atrás, direita, esquerda) e distância (longe, perto)”.

Quanto à estruturação temporal, Oliveira (2008) a define como a capacidade de perceber e de ajustar a ação aos diferentes componentes do tempo. Isso significa a capacidade de localizar os acontecimentos passados, presentes, e de projetar-se no futuro. É com a representação mental dos movimentos no tempo que a criança atinge uma maior orientação temporal e adquire a capacidade de trabalhar com esse conceito em um nível simbólico.

Este nível se caracteriza por ir além do simples prazer de realizar ação, como no estágio sensório-motor, passando a fazer uso de símbolos. É nesse momento que ocorre a representação do objeto, com efeito, a diferenciação das partes do signo: significante e significado.

Para Piaget e Inhelder (1948-1993), a elaboração do espaço se deve essencialmente a coordenação dos movimentos e é no período sensório-motor que o espaço e o tempo servirão de apoio para a organização das relações espaciais dos indivíduos com as pessoas e os objetos. Neste sentido, para entender o movimento humano precisa-se compreender, além da estruturação espacial, a estruturação temporal, cujo valor educativo é de extrema importância, pois o indivíduo toma consciência do desenvolvimento de suas ações de acordo com o tempo.

Segundo Oliveira (2008), a noção espacial constitui-se uma construção mental que possibilita ao indivíduo organizar-se diante do mundo, organizando as coisas entre si, compreendendo as relações e as posições de si mesmo e dos objetos. É pela interiorização de seu próprio corpo que apreende o espaço que o cerca, e é a representação deste que lhe permite prever e antecipar suas ações no meio que o cerca.

De outro lado, Oliveira (2008) define a noção temporal como sendo a capacidade de perceber e de ajustar a ação aos diferentes componentes do tempo. Isso significa a capacidade de localizar os acontecimentos passados, presentes, e de projetar-se no futuro elaborando planos. É com a representação mental dos movimentos no tempo que a criança atinge uma maior orientação temporal adquirindo a capacidade de trabalhar no nível simbólico.

Para Fávero (2004), a aquisição da concepção de tempo obedece à mesma evolução da noção do espaço. Primeiramente, o indivíduo compreende o tempo de execução de seu gesto, depois pela relação do corpo com o objeto e, por último, pelas relações entre objetos. Nesse sentido, atividades rítmicas possuem um valor educativo importante para a organização temporal. Essa é também a conclusão de Oliveira (2008, p. 82) para quem “o ritmo é um elemento importante da estruturação temporal, pois combina sucessão, duração, intervalo e rapidez”.

Esses diferentes estudos concluem que as orientações relativas ao tempo e ao espaço são fatores inseparáveis e de extrema importância para a aprendizagem, e como estão presentes no cotidiano dos indivíduos devem ser desenvolvidos plenamente a fim de favorecer aprendizagens escolares ou não.

O tomada de consciência e desenvolvimento motor da criança

Para a construção do conhecimento do corpo – esquema corporal e coordenação espaço-temporal – das crianças de Educação Infantil selecionadas para esta pesquisa, realizamos um conjunto de sessões de intervenção pedagógica com utilização do conceito de tomada de consciência, vinculado à Teoria da Epistemologia Genética.

A explicitação do conceito de tomada de consciência foi organizada por Jean Piaget em duas obras, consideradas clássicas, sobre o tema “A tomada de consciência” (1977) e “Fazer e compreender” (1978). Na obra “A tomada de consciência” Piaget (1977) apresenta experimentos nos quais os sujeitos obtêm êxito prático embora não sejam capazes de explicar como alcançaram este resultado – conceituá-lo. O autor mostra que essa condição é conquistada aos poucos em diferentes níveis de tomada de consciência. Para o ele, a tomada de consciência é o processo de aproximação do sujeito do centro de sua ação, levando em conta as variáveis de si próprio e do objeto.

Em razão dos objetivos desta pesquisa, abordamos apenas a primeira obra citada, uma vez que as situações empíricas analisadas envolvem a ocorrência da ação das crianças antes de sua conceituação. Buscamos mostrar a importância da intencionalidade conceituada dos procedimentos utilizados pelos indivíduos na resolução de tarefas psicomotoras para o domínio do corpo e seus movimentos. Para tanto, apresentamos estudos de Piaget (1977) sobre o processo de tomada de consciência da ação do sujeito – o que significa, do que depende e como se instaura na relação do sujeito com os objetos de conhecimento. O conceito resultante da tomada de consciência é uma ação interiorizada representada por imagem mental e pela linguagem.

Em uma direção complementar à de Piaget (1977), Fonseca (2008) destaca que o estado de consciência do sujeito sobre o mundo é sempre provisório, parcial e

sucessivo. Parte de níveis mais elementares da ação prática, ocorridos no estágio sensório-motor, para níveis mais complexos de conceitualização. Inicialmente, o universo do indivíduo não é constituído por relações espaciais, causais e temporais. O que existe é um mundo que se organiza por meio de estruturas hereditárias (audição, visão, preensão, fonação e paladar) que garantem o processo de adaptação do indivíduo ao mundo que o cerca. Esse processo permite a diferenciação progressiva entre sujeito e objeto, visto o mundo dos objetos ter um funcionamento que possui leis próprias, independente dos interesses, vontades e necessidades do indivíduo.

Desde o período sensório-motor, é possível certo nível de conceitualização do meio por parte do sujeito. No funcionamento dos reflexos, o conhecimento novo conserva o ciclo de organização do anterior e coordena de uma nova maneira os dados do meio externo. Dessa maneira, o conhecimento novo passa a integrar a estrutura anterior modificando-a e constituindo uma nova totalidade. A significação de um objeto de conhecimento é garantida por essa integração, porém, para que seja conceituado, é preciso que se dissocie da ação e se situe em um universo de relações independentes da atividade imediata. Essa conquista é progressiva e passa a ocorrer a partir do desenvolvimento da inteligência denominada por Piaget (1964-1967) como pré-operatória - entre dois e seis anos de idade mais ou menos.

Somente neste momento os objetos do mundo físico se transformam em coisas a serem deslocadas, movimentadas e utilizadas com finalidades cada vez mais complexas. O indivíduo adquire a noção de objeto mediante as ações que realiza sobre este. Em outras palavras, é por meio de trocas tanto sensoriais como motoras entre o indivíduo e os objetos do mundo físico que se constitui seu sistema cognitivo. Para Fonseca (2008, p. 83), a amplitude e a riqueza dessa construção dependem dos “esquemas de ação que a criança tiver adquirido e assimilado à sua estrutura mental”.

Fonseca (2008), do ponto de vista do desenvolvimento, interpreta a noção de representação que Piaget (1987) descreve como correspondente a um processo de conceitualização. Esse processo implica a reconstrução - no sistema cognitivo - da ação do sujeito em um patamar superior - um conceito - e resulta da internalização de novos

elementos pelo sujeito do objeto físico e da ação realizada a estruturas mentais já existentes.

Para o autor, é no período denominado operatório por Piaget (1964-1967) que a criança ultrapassa as descoordenações iniciais da ação e a organiza cada vez mais logicamente. Os primeiros movimentos da criança são baseados em seus esquemas sensorio-motores, quase inconscientes, e é com o alcance do estágio operatório que uma imagem antecipadora e retroativa da ação se “liga” a esses esquemas tornando-os conscientes. Até então, a criança não compreende, ou seja, não explica e justifica o que faz, somente mais tarde, graças aos esquemas operatórios, chega à ação consciencializada. Assim, Fonseca (2008, p. 82) afirma que a “tomada de consciência da ação consiste, em última instância, em transportar para o plano do consciente certos elementos do inconsciente”.

Os esquemas de ação se transformam na medida em que ocorre a assimilação de objetos do mundo físico. São esses os esquemas que concretizam a ação, e somente gradualmente, com as sucessivas tomadas de consciência, a ação irá se desenvolver em direção à conceituação. Segundo Piaget (1977), chegar a um conceito da ação depende de intervenções externas – mediação –, que o indivíduo transforma em saber – em conceito – o que já existia como um saber fazer. Essa mediação é capaz de favorecer escolhas intencionais por parte do sujeito em suas ações. Nas palavras de Piaget (1977, p. 13), isso é importante porque “a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensorio-motrizas mais ou menos automáticas”.

A partir de sua própria definição, a psicomotricidade parece envolver o conceito piagetiano de tomada de consciência. A psicomotricidade se refere a movimentos acompanhados do pensar sobre o que se faz, ou seja, sobre as variáveis do sujeito, do objeto e de sua ação. Além disso, exige a intervenção externa que pode ocorrer via atividades, verbalização do orientador ou circunstâncias do meio, e que proporciona a passagem de regulações automatizadas para regulações ativas por parte do sujeito. Supomos que tais aspectos justificam seu uso conjunto no processo de intervenção pedagógica realizada na presente pesquisa.

Piaget (1977) define regulações automatizadas como as responsáveis pelas ações sensório-motrizas, não são suficientes para a tomada de consciência, já que compreendem certa inconsciência: o indivíduo realiza a ação sem ter consciência da mesma. São as regulações ativas que favorecem a tomada de decisões do indivíduo sobre suas ações e, assim, supõem um nível maior de tomada de consciência. Esse processo depende de estratégias cognitivas que promovam a capacidade de explicar e justificar as ações e o pensamento do sujeito.

Metodologia

Neste artigo será relatado parte de uma dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá que verificou a influência do desenvolvimento de intervenção pedagógica com ênfase na área psicomotora e tomada de consciência da ação sobre a ampliação de conceitos topológicos de crianças de 4 a 5 anos da educação infantil. Para tanto, antes e depois do processo de intervenção pedagógica, aplicaram-se testes (pré e pós-testes) sobre noções topológicas elementares de Piaget; Inhelder (1948-1993), os testes aplicados foram os seguintes: Intuição das Formas, Espaço Gráfico (desenho da figura humana) e Desenho das Formas Geométricas. Os resultados dessas provas não foram demonstrados neste artigo, pois estamos apresentando um recorte da pesquisa e trazendo os resultados obtidos com relação a ampliação da área psicomotora permitidas pelo processo de tomada de consciência.

O teste “Intuição das Formas” de Piaget; Inhelder (1948-1993) averigua o papel da imagem no espaço. Os materiais utilizados na prova são: quatro séries de objetos sendo uma série de objetos conhecidos ou usuais – tesoura, lápis, chave, bala, pente, colher etc. –, cartões recortados com formas geométricas – círculos, elipses, quadrados, retângulos, losangos, triângulos, cruces, meios círculos simples ou com recortes ao longo da corda etc. –, formas assimétricas de bordas retas – trapezóides de diferentes formas –, formas de caráter tipicamente topológico – superfícies irregulares com um ou dois furos, anéis de papelão fechados ou abertos, anéis entrelaçados –, papel sulfite de formato A4 e lápis preto. A prova teve início quando os alunos, individualmente, foram colocados atrás de um anteparo. Foram apresentados a eles os objetos e os cartões recortados

com as diversas formas e por meio da manipulação e sem a visão destes, deveriam descrevê-los, nomeá-los caso já os conhecessem, encontrarem sua duplicata ou ainda representá-los graficamente. Após o término da atividade, os desenhos foram recolhidos e não foram feitos mais questionamentos sobre os mesmos.

A prova do Espaço Gráfico (desenho da figura humana) teve a função de investigar as características do desenho e nesta pesquisa foi incluída para identificar as relações topológicas primitivas (vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade). Papel sulfite de formato A4 e lápis preto são os materiais utilizados para esta prova. O levantamento de dados teve início com o pedido para que o aluno desenhasse a figura humana, ou seja, depois de questionar o aluno com a seguinte pergunta: “Você gosta de desenhar?”, solicitamos que desenhasse um homem com a seguinte pergunta: “Será que você poderia desenhar um homem?”. A prova foi realizada por meio de entrevista individual e, após o término da atividade, o desenho foi recolhido, não sendo feitos mais questionamentos sobre o mesmo.

Para identificar com mais detalhes os aspectos topológicos foi utilizada a prova do “Desenho das Formas Geométricas”. Para prova é demonstrado aos sujeitos uma série de 21 modelos de formas geométricas, desenhados em cartões³. Apresentamos aos alunos, um de cada vez sucessivamente, os modelos de formas geométricas (PIAGET; INHELDER, 1948-1993, p. 70), solicitando que os copiassem em papel sulfite de formato A4 com lápis preto. Estes cartões são escolhidos justamente para avaliar em que ordem aparecem as relações espaciais com o resultado da percepção visual. Esses desenhos, que destacam as particularidades das formas topológicas e euclidianas, permitiram que Piaget e Inhelder (1948-1993) comprovassem sua hipótese de que as relações topológicas são anteriores às projetivas e euclidianas.

Além das provas citadas anteriormente, também foram aplicados, testes sobre habilidades psicomotoras baseados em Oliveira (2008) abordaram em especial, as

³ Ver os modelos de formas geométricas para verificação do espaço gráfico (21 formas) em PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (1948), p. 70.

áreas de esquema corporal e a coordenação espaço-temporal⁴ e entrevistas clínicas baseadas do método clínico piagetiano vinculado à Teoria da Epistemologia Genética (PIAGET, 1987).

O presente estudo teve como hipótese conceitual que alunos com desempenho insatisfatório em nas áreas psicomotoras (esquema corporal, estruturação espacial e temporal), submetidos à intervenção pedagógica, envolvendo tomada de consciência obtêm ampliação de seu domínio nessas áreas.

Participaram da pesquisa 60 alunos da Educação Infantil com faixa etária entre 4 e 5 anos de um Centro de Educação Infantil do município de Maringá, devidamente matriculados. Com a aplicação do pré-teste, do total de alunos foram identificados 19 (31,66%) com atraso nas noções topológicas e nas habilidades psicomotoras. Desses sujeitos, selecionamos 10 (dez) para compor o grupo experimental (GE), esses participaram do processo de intervenção pedagógica, organizados em dois quintetos. A definição do número de crianças para participar do processo de intervenção pedagógica atendeu às normas do Projeto Político Pedagógico da escola, segundo o qual essa quantidade poderia ser atendida pela pesquisadora sem necessidade de professora-auxiliar. Os resultados das demais 50 (cinquenta) crianças, que não foram submetidas ao processo de intervenção pedagógica, funcionaram como termos comparativos, denominados de grupo comparativo (GC). A comparação dos dados dos dois grupos, antes e depois da intervenção pedagógica, pretendeu verificar a influência deste processo sobre o desempenho das crianças.

Após a bateria de testes foi realizada com as crianças selecionadas 10 (dez) a comparação das noções topológicas elementares e das áreas psicomotoras dominadas pelos sujeitos antes e depois do processo de intervenção pedagógica com utilização do conceito de tomada de consciência, vinculado à Teoria da Epistemologia Genética. Porém, para este artigo iremos demonstrar os dados obtidos referente a ampliação do do-

⁴ A avaliação psicomotora referente a áreas de esquema corporal e a coordenação espaço-temporal são encontradas em OLIVEIRA, Gislene Campos de. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e psicopedagogia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

mínio das áreas psicomotoras e de tomada de consciência. Podendo assim, trazer resultados relevantes sobre este conceito piagetiano adaptado como instrumento pedagógico em um processo de intervenção pedagógica.

As entrevistas clínicas foram realizadas antes e depois do processo de intervenção pedagógica (15 sessões) e envolveu atividades psicomotoras e o processo de tomada de consciência em relação à ação e ao pensamento do sujeito sobre seu corpo. Sua aplicação foi adaptada do método clínico, sistematizado por Jean Piaget (1987), considerado satisfatório para a obtenção de dados qualitativos sobre o pensamento e a ação dos sujeitos⁵.

Resultados

Na habilidade psicomotora de esquema corporal, o GE apresentou o maior crescimento de desempenho entre o pré e o pós-teste. Pode-se observar que nenhum aluno apresentou características correspondentes ao nível I; no nível IA, ocorreu o maior decréscimo – os nove alunos (90%) que apresentaram características deste nível passaram para nenhum; no nível IB, houve aumento de frequência de um (10%) para três alunos (30%). O nível IIA caracterizou-se por um movimento bastante intenso de migração, no pré-teste com índices inexistentes no pré-teste, apresentou uma frequência de sete alunos (70%) com estas características no pós-teste. Diante dos dados coletados, podemos afirmar que os alunos submetidos à intervenção pedagógica apresentaram melhoria de seu desempenho, que ultrapassou de um a dois níveis classificatórios iniciais (Gráfico 1).

⁵ Mais informações sobre como foi realizada a adaptação das teorizações piagetianas para a aplicação do método clínico pode ser encontrada no trabalho completo disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_lilian_pereira.pdf

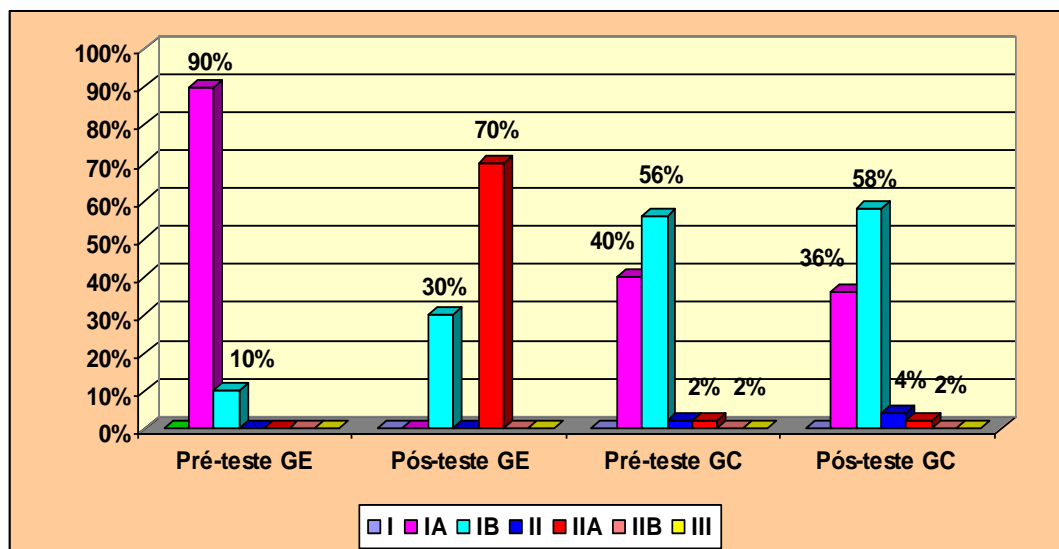


Gráfico 1: Distribuição dos percentuais encontrados no pré e pós-teste do GE e GC na avaliação da habilidade psicomotora de esquema corporal

Em oposição, no GC, nenhum aluno foi classificado no nível I; o nível IA apresentou uma redução de frequência de 20 alunos (40%) para 18 (36%); enquanto que os níveis IB e II aumentaram a frequência, passando de 28 (56%) para 29 alunos (58%) e de um aluno (2%) para dois (4%) respectivamente. É importante ressaltar que o único aluno (2%) com características do nível IIA manteve seu desempenho no pós-teste do GC (Gráfico 1).

Após o processo de intervenção pedagógica na habilidade psicomotora de orientação espacial, todas as crianças atingiram níveis superiores aos que manifestaram no primeiro teste. Duas crianças (20%) apresentaram características que atendiam ao nível IB, uma (10%) ao nível II e sete (70%) ao nível IIA. Do mesmo modo que na habilidade psicomotora de esquema corporal, em orientação espacial, no segundo teste, as crianças apresentaram um desempenho que ultrapassou de um a dois os níveis classificatórios iniciais. Esse fenômeno ocorreu mais fortemente na passagem do nível IA para IIA, os 70% dos alunos que se encontravam no primeiro passaram para o segundo (Gráfico 2).

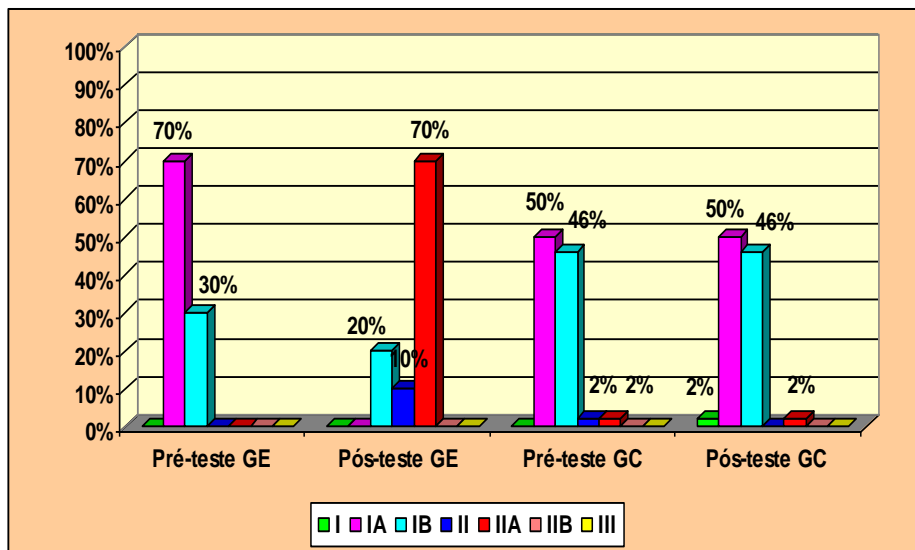


Gráfico 2: Distribuição dos percentuais encontrados no pré e pós-teste do GE e GC na avaliação da habilidade psicomotora de orientação espacial

Contrariamente ao GE, no GC, a classificação dos alunos se manteve estável: o nível I inexistente no pré-teste passou para uma incidência (2%), os níveis IA, IB e IIA mantiveram a frequência de 25 alunos (50%) e 23 (46%) respectivamente. O nível II diminuiu sua frequência passando de um (2%) para nenhum aluno (Gráfico 2).

De modo similar à avaliação da orientação espacial, no pós-teste das crianças do GE referente à orientação temporal, todos atingiram níveis superiores: dois alunos (20%) passaram a características que atendiam ao nível IB, um (10%) ao nível II e sete (70%) ao nível IIA. Notamos que entre o nível IA e nível IIA ocorreu a maior incidência, já que o total de crianças classificadas no nível IA (70%) migraram para o segundo - IIA. Esses resultados, mais uma vez, confirmam a inter-relação entre espaço/tempo, evidenciada pela literatura especializada (FONSECA, 1995; OLIVEIRA, 1992, 2001, 2008) (Gráfico 3).

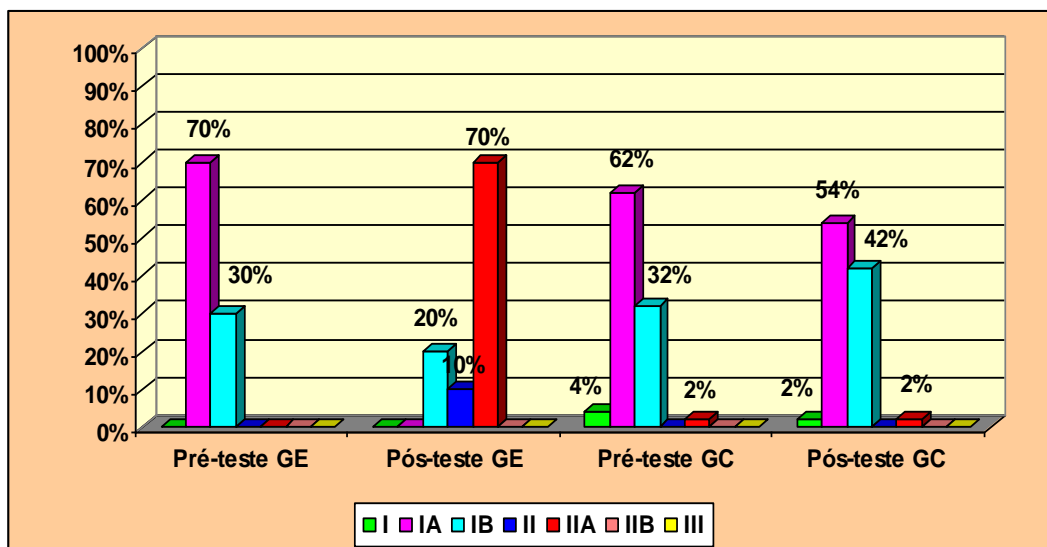


Gráfico 3: Distribuição dos percentuais encontrados no pré e pós-teste do GE e GC na avaliação da habilidade psicomotora de orientação temporal

Mais uma vez, inversamente ao GE, o GC manteve seus níveis classificatórios neste teste. Os níveis I e IA apresentaram pequena diminuição na frequência: de dois alunos (4%) para um (2%) e de 31 (62%) para 27 alunos (54%). O nível IB apresentou aumento de frequência, passando de 16 alunos (32%) para 21 (42%). Vale ressaltar que o único (2%) aluno com características do nível IIA manteve seu índice no pós-teste do GC (Gráfico 3).

Com relação ao processo de tomada de consciência, após o processo de intervenção pedagógica realizado pelos alunos do grupo experimental (GE), foi possível organizar dois estágios de explicações fornecidas pelas crianças sobre suas ações. Cada um desses estágios foi subdividido em dois níveis, que expressam as diferenças encontradas na tomada de consciência das crianças com relação à ação motora.

Entre o pré e o pós-teste do grupo experimental (GE), três alunos (30%) apresentavam características relativas ao estágio I (nível mais periférico da compreensão da ação) e passaram à inexistência neste nível (Gráfico 4).

Cinco crianças (50%) foram classificadas no nível IA e, no pós-teste, ocorreu inexistência desses alunos classificados neste nível, demonstrando que passaram para um nível superior de consciência (Gráfico 4). Ainda referente ao pré-teste do estágio IA,

mostramos as falas de ISA (5;00) que ao ser questionada sobre a parte do corpo que utilizou para fazer o movimento de passar por cima da corda respondeu:

ISA (5;00): É :: o pé.

P: O que mais?

ISA (5;00): Aqui em cima (mostrou a barriga e os braços).

P: Qual parte do corpo você mexeu primeiro?

ISA (5;00): A mão depois a perna e o joelho.

O que chama atenção neste nível é o fato de a criança não conseguir estabelecer relação entre a parte do corpo movimentada e o movimento realizado, descrevendo os movimentos de forma ampla/global, ou seja, descreve os movimentos maiores contidos nas ações menores.

No estágio IB, a incidência aumentou de dois alunos (20%) para cinco (50%) (Gráfico 4).

P: Você pode me dizer como ficou seu corpo quando você estava passando por cima da corda?

ALA (5,01): Assim ó: eu coloquei meu pé aqui (colocou o pé do outro lado da corda e levantou o outro pé e passou por cima da corda).

Essa fala exemplifica as características do nível IB, no qual a criança começa a descrever os movimentos realizados e as partes do corpo utilizadas, mas, às vezes, a ação substitui o conceito, porque não se sente capaz de verbalizar.

O estágio II e IIA caracterizaram-se por um movimento intenso de migração. Inicialmente, nenhum aluno foi classificado nestes estágios e, posteriormente, quatro alunos (40%) e um (10%), respectivamente, situaram-se nestes níveis (Gráfico 4).

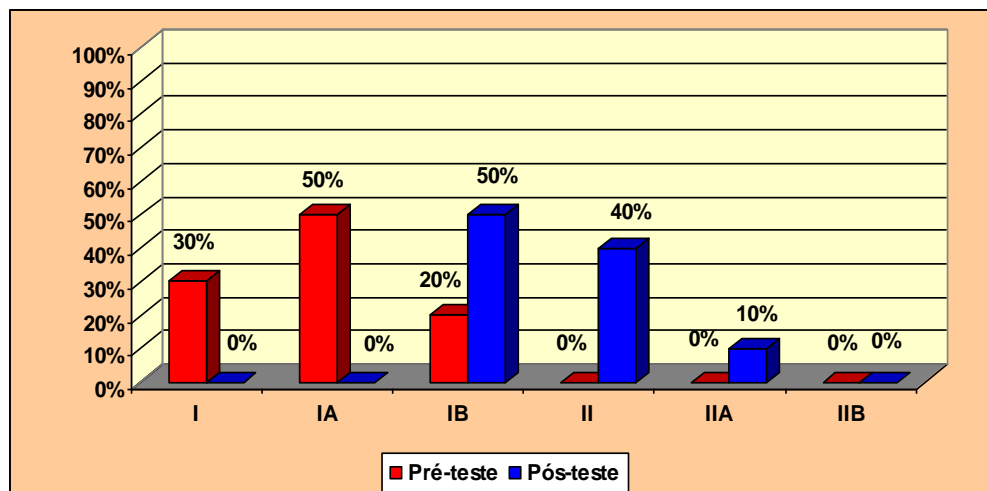


Gráfico 4: Distribuição dos percentuais encontrados no pré e pós-teste do GE no processo de tomada de consciência

Os dados obtidos fazem supor a construção de conhecimentos que possibilitaram a estes alunos a “passagem” de um conhecimento periférico para outro mais elaborado, ou seja, um conhecimento mais complexo de sua ação. Tomando emprestadas as palavras de Piaget (1977), podemos afirmar que as falas das crianças do GE fazem supor uma passagem de tomada de consciência da periferia para o centro da ação. Além disso, os dados indicam possibilidades satisfatórias de melhoria da consciência do corpo e da orientação espacial e temporal de si, do outro e dos objetos após o desenvolvimento de um processo de intervenção pedagógica com as características adotadas nesta pesquisa.

Depois do processo de intervenção pedagógica, todos os sujeitos investigados apresentaram melhoria da consciência corporal e ampliação do vocabulário, como mostram as verbalizações de MAR (5;00) no pré e pós-teste. No pré-teste, MAR (5;00), ao ser questionado como se realizava o movimento de passar por cima da corda, respondeu:

P: Agora eu gostaria que você passasse por cima da corda sem encostar o corpo nela.

MAR (5;00): (passou elevando uma corda e depois a outra).

P: E agora me explica como você fez para passar por cima?

MAR (5;00): Eu fiz assim (realizou o movimento novamente passando uma perna para o outro lado da corda depois a outra).

P: E qual parte do corpo você mexeu para passar por cima?

MAR (5;00): O pé.

No pós-teste, o mesmo aluno, ao ser perguntado novamente, respondeu:

P: Agora eu gostaria que você passasse por cima da corda sem encostar o corpo nela.

MAR (5;00): (passou elevando uma corda e depois a outra).

P: E agora me explica como você fez para passar por cima?

MAR (5;00): Levantei uma perna depois a outra. Ah! primeiro eu levantei uma perna aí o joelho ficou dobrado e coloquei a perna do outro lado (apontou para a corda) depois eu levantei a outra perna e o joelho também ficou dobrado assim (realizou o movimento), aí eu passei.

P: Qual parte do corpo você mexeu primeiro para passar por cima?

MAR (5;00): As pernas e o pé :: ah, e o joelho também, porque dobra.

Os excertos grifados acima mostram como a resposta do aprendiz, após o processo de intervenção pedagógica, apresentou melhoria da consciência corporal, uma vez que, quando questionado sobre como realizava o movimento de passar por cima, conseguiu verbalizar com mais detalhes as partes do corpo utilizadas e suas funções.

Considerações Finais

Os dados coletados e analisados neste trabalho confirmam a hipótese do estudo de que os alunos com desempenho insatisfatório nas áreas psicomotoras, ao serem submetidos à intervenção pedagógica de caráter construtivista, envolvendo a tomada de consciência e desenvolvimento psicomotor, mais especificamente, esquema corporal e coordenação espaço-temporal, podem obter ampliação de seu domínio nessas áreas. As manifestações corporais e verbais das crianças, ao longo da intervenção pedagógica, fazem supor que sua influência positiva é resultante de suas características: atividades psicomotoras e tomada de consciência.

Durante o processo de intervenção pedagógica, buscou-se desenvolver a tomada de consciência dos sujeitos sobre seu pensamento e ações com o corpo (antes, durante e depois da intervenção pedagógica) mediante a adaptação do método clínico piagetiano (1987) e dos pressupostos teórico-metodológicos presentes na obra *A Tomada de Consciência* (1977).

Do ponto de vista psicomotor, as atividades desenvolvidas durante o processo de intervenção pedagógica foram adaptadas de Le Boulch (1987a) e tiveram como objetivo explorar o esquema corporal e noções referentes à posição, direção, distância,

limites, lateralidade e localização do indivíduo no espaço em relação a outros objetos e sujeitos.

O Grupo Controle (GC) manteve seus níveis classificatórios em todos os testes (noções topológicas e habilidades psicomotoras). Em contraposição, os dados positivos obtidos pelas crianças do GE em todos os testes ao final desse processo fazem supor que a intervenção pedagógica desencadeou a melhoria do desempenho das crianças do Grupo Experimental quanto à construção de noções topológicas e psicomotoras. Fica evidente que as sessões de intervenção pedagógica favoreceram a “passagem” de um conhecimento periférico para outro mais elaborado, ou seja, além de intencional, conceituado. A ação conceituada, conquistada pelas crianças, é resultante do processo de tomada de consciência individual e coletiva, estimulada pela intervenção pedagógica.

Além desses aspectos, a diferença de desempenho final entre as crianças submetidas ao processo de intervenção pedagógica (GE) e as que não o foram (GC) mostra, novamente, a influência positiva deste processo.

Apesar de estudos atentarem para os benefícios de um trabalho psicomotor com crianças com baixo desempenho escolar, as maiores dificuldades quanto à sua realização residem no fato de que apesar da psicomotricidade privilegiar o ato físico, este deve levar ao trabalho mental, no qual se aprende a escutar, interpretar, imaginar, organizar, representar, passar da ideia ao ato, do abstrato ao concreto, bases imprescindíveis da aprendizagem. A motricidade é reconhecidamente importante para a aprendizagem simbólica (PIAGET, 1978; LE BOULCH, 1992; AJURIAGUERRA, 1988).

Assim, a escola não deve dissociar o aspecto psicomotor do desenvolvimento dos demais elementos envolvidos na aprendizagem. O desenvolvimento das habilidades de equilíbrio, ritmo, coordenação motora, esquema corporal e noção espacial e temporal, bem como a tomada de consciência, depende da exploração que a criança faça do mundo. Nesse sentido, compreender o papel significativo desta prática pode constituir-se em um instrumento facilitador do processo de aprendizagem. Educar pelo movimento, como afirma Le Boulch (1992), significa contribuir para o desenvolvimento psi-

comotor da criança, do qual dependem, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar. Se a psicomotricidade pode maximizar os potenciais de aprendizagem da criança, a escola deve compensar e enriquecer este aspecto, no sentido de identificar em tempo hábil problemas que possam vir a se tornar agravantes de dificuldades de aprendizagens surgidas no decorrer do processo escolar.

Referências

AJURIAGUERRA, Jean de. **A escrita infantil: Evolução e dificuldades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

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

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

FÁVERO, Maria Tereza Martins. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2004.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Manual de observação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987a.

MENDES, N. e FONSECA, V. **Escola, Escola, Quem és tu?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OLIVEIRA, Gislene Campos de. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e psicopedagogia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Psicomotricidade: Um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. 277 f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1992.

PEREIRA, Karina. **Perfil psicomotor**: caracterização de escolares da primeira série do ensino fundamental de colégio particular. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

PEREIRA, Lilian Alves. **Prevenção de dificuldades na construção do espaço topológico por meio de intervenção pedagógica com ênfase na área psicomotora e tomada de consciência com alunos da educação infantil**. 2009. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramento, 1978.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967 (1964).

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (1948).

TOMAZINHO, Regina Célia Zanotti. **As atividades e brincadeiras corporais na pré-escola: um olhar reflexivo**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP, 2002.

Recebido em: 28/05/2014

Aceite em: 19/07/2014