

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA  
FILHO”**  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL CESAR FERRARI DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS  
QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE  
APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR  
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Presidente Prudente  
2013

**RAFAEL CESAR FERRARI DOS SANTOS**

**DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS  
QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE  
APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR  
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Linha de Pesquisa: Infância e Educação

Presidente Prudente  
2013

## FICHA CATALOGRÁFICA

F429d Ferrari, Rafael Cesar.  
Desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar : um estudo a partir da teoria histórico-cultural / Rafael Cesar Ferrari dos Santos. - Presidente Prudente : [s.n], 2013  
214 f.

Orientador: Irineu Aliprando Viotto Filho  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Desenvolvimento psicomotor. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. I. Ferrari, Rafael Cesar. II. Viotto Filho, Irineu Aliprando. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar : um estudo a partir da teoria histórico-cultural.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

AUTOR: RAFAEL CESAR FERRARI DOS SANTOS

ORIENTADOR: IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO  
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. SILVANA CALVO TULESKI  
Departamento de Psicologia / Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. ROSIANE DE FATIMA PONCE  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 27 de setembro de 2013

**Dedico o presente trabalho à minha mãe Sandra e as minhas irmãs Carla e Ana Paula que são pessoas fundamentais para minha existência.**

## **AGRADECIMENTOS**

Quando chegamos ao final de mais uma etapa de um trabalho é um momento crucial de agradecer a todos que contribuíram de alguma forma para que pudesse alcançar essa etapa, sem dúvida, sozinho não estaria terminando esse trabalho de mestrado.

Não obstante gostaria de agradecer minha família por todo alicerce e amparo a minha constituição como ser humano.

Ao LAR e posteriormente ao GEIPEE/LAR que ao longo desses 8 (oito) anos de graduação e pós-graduação foram essenciais no meu processo de formação, e contabilizou significativamente para a minha compreensão de homem e de mundo.

Ao Professor Tuim, orientador desse trabalho, pelos esforços e dedicação para que esse processo de construção dessa dissertação ocorresse de forma prazerosa e pela amizade que construímos ao longo desses anos.

Aos amigos Tatiane (Tati), Anderson, Ariana (Kika), Maiara, Rodrigo Nunes e Rosiane, não tenho palavras para expressar tudo o que passamos e vivemos de forma intensa. Obrigado por estarem ao meu lado nas horas de angústia e de alegria, com certeza essa etapa de mestrado foi ímpar ao lado de vocês.

Gostaria de agradecer a Prof<sup>o</sup>. Mila que foi uma pessoa fundamental na minha formação profissional e que a nossa relação superou os limites de uma relação orientador-orientando. Sinto-te muito próxima desse trabalho.

Agradeço a Prof<sup>o</sup>. Silvana Calvo Tuleski que teve crucial participação na banca de qualificação que me fez enxergar os novos rumos desse trabalho de mestrado.

Em especial, a Thaís (Thaisinha), Luciano Noronha e Janaina (Jana) vocês foram essenciais para que eu pudesse concluir essa etapa. Obrigado por todo o respaldo nas intervenções (filmagens e transcrições) com as crianças, na elaboração do quadro teórico e sempre que queria conversar sobre o trabalho vocês estavam presentes.

Ao Rodrigo Xavier Moreira por ter sido um companheiro único nos momentos de aflição, de dificuldade, de lágrimas, não só isso, por sempre ter estado ao meu lado. E obrigado por contribuir nas transcrições das filmagens.

Aos amigos maravilhosos que fiz no curso de Psicologia, Isabella Vernilo Terixeira, Jéssica Gorrão, Bárbara Moreno, Iara de Paula, Valteir Carvalho Freitas e Vinicuis Costa. Aprendo a cada dia com vocês, como é importante ter pessoas comprometidas com o processo de formação ao seu lado. Vocês são especiais.

A todos aqueles que de alguma forma fizeram parte do processo de elaboração desse trabalho e da minha vida. Em especial aos meus amigos Wesley (Lelo) e Fernando, pelo apoio de anos e pelas intermináveis experiências que passamos juntos.

Aos amigos, Marcos Vinicius Francisco e Alex Pessoa pela amizade, pela disposição em contribuir para o trabalho e principalmente pelas conversas e “terapias” que realizamos ao longo desse processo.

As crianças que participaram dessa pesquisa, que foram de fundamental importância para a minha aprendizagem. Espero que de alguma forma ter contribuído para a vida delas.

A todos os amigos, parentes, enfim, a todos aqueles que fizeram parte da minha vida e que, por esquecimento ou descuido, não foram aqui citados. Peço-lhes desculpas, contudo, tenham a certeza que em minha consciência, todos vocês, estão contemplados.

À FAPESP pelo apoio financeiro.

FERRARI, R.C. **Desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar**: Um Estudo a partir da Teoria Histórico Cultural. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) na linha de pesquisa “Infância e Educação”. O interesse em pesquisar o ato motor voluntário surgiu em decorrência da participação deste pesquisador no Grupo de Estudo, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial (GEIPEE) da UNESP de Presidente Prudente/SP. O GEIPEE realiza atendimentos a estudantes da rede estadual e municipal de ensino que são indicados por seus professores por apresentarem dificuldades de aprendizagem escolares. Assim, a participação e atuação no GEIPEE possibilitaram compreender que a psicomotricidade contribui para a melhoria no processo de aprendizagem e desenvolvimento do ato motor voluntário desses sujeitos. Neste sentido, este trabalho de pesquisa busca entender e analisar o processo de desenvolvimento do ato motor voluntário de crianças encaminhadas com dificuldades de aprendizagem escolar, a partir da Teoria Histórico-Cultural e, para tanto, assumirá o método do materialismo histórico dialético como possibilidade concreta de superação de concepções positivistas acerca da Psicomotricidade e do Desenvolvimento Psicomotor dos sujeitos. Implementou-se intervenções prático-teóricas junto aos sujeitos de pesquisa, visando desenvolver aspectos psicomotores (motricidade fina, global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e linguagem). A partir dos resultados da avaliação psicomotora, elaborou-se o Programa de Intervenção Psicomotora (PIP), que foi desenvolvido ao longo de 16 (dezesesseis) encontros com 3 (três) duplas de crianças da faixa etária de 6 a 8 anos. Para a análise das intervenções do PIP, selecionou-se um sujeito (o mais freqüente em todo o processo de intervenção) para o estudo de caso. Diante das atividades do PIP podemos perceber na prática a efetivação de conceitos teóricos elaborados por Vigotski como o de interiorização através da relação ensino-aprendizagem entre o professor e a criança, de como os comportamentos verbo motores do professor regulam a atenção e memória dos comportamentos verbo motores das crianças. Diante desses resultados foi possível analisar o desenvolvimento do ato motor voluntário através das características interpsicológica para intrapsicológica sempre mediada por instrumentos e signos. E através de todo esse processo foi possível identificar o quanto o desenvolvimento do ato motor voluntário está permeado por funções psicológicas superiores, linguagem, apropriação de instrumentos para a realização do movimento voluntário/consciente.

**Palavras-chave: psicomotricidade; ato motor voluntário; teoria histórico-cultural; dificuldades de aprendizagem.**



**FERRARI, R. C. Psychomotor development of children with school learning difficulties: a study based on historical-cultural theory. 2013. Dissertation (MA in Education) - Faculty of Science and Technology, São Paulo State University - UNESP-Presidente Prudente, SP.**

### **ABSTRACT**

This research is linked to the Graduate Program in Education (PPGE), Faculty of Sciences and Technology of the São Paulo State University (FCT / UNESP) in the search line "Childhood and Education". The interest in researching the Psychomotor initially arose as a result of participation in GEIPEE (Group of Study, Intervention and Research in School and Special Education, from UNESP-Presidente Prudente/SP. The GEIPEE offer these services to students from state and municipal schools who are nominated by their teachers because they have learning difficulties at school. Thus, participation and performance in GEIPEE possible to understand that the Psychomotor helps to improve the learning process of these subjects. In this sense, this research seeks to understand and analyze the process of development of voluntary motor act referred children with learning difficulties at school, based on historical-cultural theory and, therefore, assume the dialectical method of historical materialism as a real possibility of overcoming positivist conceptions about Psychomotor and Psychomotor Development of the subjects. It was implemented by interventions with practical and theoretical research subjects in order to develop psychomotor aspects (fine motor, overall balance, body structure, spatial organization, temporal organization and language) . From the results of psychomotor, elaborated the Psychomotor Intervention Program ( PIP ), which was developed over sixteen meetings with three pairs of children aged 6-8 years. For the analysis of PIP interventions, selected a subject (the most frequent throughout the intervention process) for the case study. Through the PIP activities we could realize the practical realization of the theoretical concepts elaborated by Vygotsky as the internalization through the teaching-learning relationship between teacher and child, as the behaviors verb motors teacher, regulates attention and memory behavior verb motor of the child. From these results it was possible to analyze the voluntary motor act development through the features interpsychological to intrapsychological always mediated by tools and signs. We also realized that through this process it was possible to identify how the development of voluntary motor act is permeated by higher psychological functions, language, ownership of tools for the implementation of voluntary movement / conscious.

**Keywords: Psychomotor, Voluntary motor act; Cultural-historical theory; Learning difficulties.**

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Modelos teóricos que influenciaram na construção de Psicomotricidade....	27
Quadro 2 – Diferentes definições de Psicomotricidade.....	32
Quadro 3 – Resultado do levantamento bibliográfico sobre a temática de Psicomotricidade.....	36
Quadro 4 – Total de trabalhos encontrados.....	36
Quadro 5 – Trabalhos analisados após critérios de seleção.....	37

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado por áreas dos trabalhos analisados.....	37
Gráfico 2 – Distribuição de trabalhos conforme a apresentação do conceito de Psicomotricidade.....	39
Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos a partir da realização de intervenção ou não.....	43
Gráfico 4 – Resultados da avaliação EDM.....	97
Gráfico 5 – Resultados da avaliação EDM.....	98
Gráfico 6 – Resultados da avaliação EDM.....	99
Gráfico 7 – Resultados da avaliação EDM.....	100
Gráfico 8 – Resultados da avaliação EDM.....	101
Gráfico 9 – Resultados da avaliação EDM.....	103
Gráfico 10 – Distribuição dos resultados do teste EDM.....	104

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. CONTATO INICIAL COM A REALIDADE: AS CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS SOBRE A PSICOMOTRICIDADE.....</b>	<b>20</b>
1.1. BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE .....	20
1.2. AFINAL, O QUE É PSICOMOTRICIDADE?.....	28
1.3. O CENÁRIO ATUAL DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DA PSICOMOTRICIDADE.....	37
1.4. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E O SUJEITO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR .....	50
<b>2. ATIVIDADE VITAL E ATO MOTOR VOLUNTÁRIO: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS PARA A SUPERAÇÃO DA VISÃO POSITIVISTA PRESENTE NA PSICOMOTRICIDADE .....</b>	<b>58</b>
2.1. ATIVIDADE VITAL E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HUMANA NA FILOGÊNESE.....	63
2.2. ATIVIDADE VITAL HUMANA E DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO .....	71
2.3. O PAPEL DA LINGUAGEM E DOS OBJETOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ATO MOTOR VOLUNTÁRIO .....	78
<b>3. A ATIVIDADE DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ELEMENTOS PARA COMPREENDER OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>85</b>
<b>4. A PESQUISA: A CAMINHADA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ATO MOTOR VOLUNTÁRIO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>94</b>
4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS GERAIS E A ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PSICOMOTORA (PIP) .....	98
4.2. O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PSICOMOTORA (PIP).....	109
<b>5. ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DO ESTUDO DE CASO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ATO MOTOR VOLUNTÁRIO.....</b>	<b>119</b>
<b>6. A SÍNTESE SOBRE A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ATO MOTOR VOLUNTÁRIO NOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>211</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado tem origem nas inquietações e críticas dirigidas à visão positivista de psicomotricidade, a qual hegemonicamente permeia as discussões e intervenções na área do desenvolvimento e educação psicomotora.

Após longo período de experiência na área, a partir de trabalhos de intervenção realizados junto a crianças com dificuldades psicomotoras, foi possível verificar as limitações da perspectiva positivista, tendo em vista que a mesma compreende o indivíduo a partir das suas características biológicas, desconsiderando as determinações históricas e sociais do processo de desenvolvimento humano.

Explico, inicialmente, que o meu interesse em compreender e pesquisar o campo da Psicomotricidade ocorreu durante o curso de graduação em Educação Física, ao me inserir em um grupo de estudos e pesquisas, o GEIPEE-LAR (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação e Educação Especial) do Laboratório de Atividades Ludo-recreativas (LAR) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente/SP.

No LAR são atendidas crianças de 04 a 11 anos que apresentam dificuldades escolares e crianças com necessidades educacionais especiais portadoras de deficiência mentais leves, síndromes de Down e autistas. Para a realização das intervenções junto a esses sujeitos, toma-se as atividades de caráter ludo-pedagógico e a psicomotricidade como base para o desenvolvimento do trabalho, com a finalidade de contribuir para que os sujeitos que freqüentam o LAR, possam superar suas dificuldades psicomotoras e de aprendizagem escolar.

Ao longo de minha atuação como estagiário no LAR, durante o período de graduação em Educação Física na UNESP-Presidente Prudente e a partir de minha participação no GEIPEE, passei a realizar leituras acerca da Teoria Histórico-Cultural e estabelecer relações teórico-metodológicas com a psicomotricidade. Tais fatos permitiram-me avanço em meu processo de desenvolvimento profissional e acadêmico, e culminaram com a minha aprovação no curso de Mestrado em Educação da FCT/UNESP.

O processo de construção desse trabalho de pesquisa para o mestrado evidencia minha necessidade de avançar nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e utilizá-la para a compreensão do conceito de psicomotricidade. Entretanto, o nosso objeto de estudo na

referida proposta teórica é a compreensão do **ato motor voluntário** tendo em vista assumi-lo numa perspectiva dialética, materialista e histórica para a construção de intervenções voltadas ao desenvolvimento do ato motor voluntário de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar.

A possibilidade de assumir o estudo do ato motor voluntário surgiu do problema já apontado por Luria em 1981 e que permeia a compreensão de movimento/ação voluntário até os dias atuais no campo da educação, educação física, psicologia e áreas afins, acerca da compreensão ora idealista, ora mecanicista sobre o movimento humano e a necessidade de implementar uma compreensão histórico-cultural sobre a questão.

Nesse sentido, a abordagem idealista considerava a ação humana como um ato de volição em que sua gênese situava no esforço de vontade do próprio indivíduo de realizar sua ação ou de uma representação ideo-motora, que era evocada automaticamente. Essa compreensão segundo Luria (1981) impossibilitou que estudos sobre o ato motor voluntário fossem desenvolvidos por conta do determinismo ideal que se tinha do movimento/ação humana.

Em contrapartida, surge uma abordagem oposta, que discordava da separação que a abordagem idealista fazia no estudo dos movimentos voluntários. A abordagem de oposição, denominada de mecanicista, baseava-se na compreensão de que os movimentos/ações voluntárias são de características aparente, se concretizando como respostas obrigatórias a estímulos exteriores (LURIA, 1981).

Nessa linha mecanicista, podemos citar os estudos do campo da etologia que considera o movimento consciente como mecanismos inatos e a escola behaviorista da psicologia que elaborou o conceito de reflexos condicionados.

Em síntese, nas palavras do próprio Luria (1981 p. 241)

(...) nem o conceito idealista, nem o conceito mecanicista do movimento voluntário, conseguiram, de fato, qualquer avanço significativo em relação às ideias dualista de Descartes, para quem os movimentos dos animais eram de natureza reflexa ou mecanicista, ao passo que os dos homens eram determinados por algum princípio mental ou pelo livre arbítrio, que liberavam os mesmos mecanismos reflexos.

Para superar esses pressupostos presentes até os dias atuais de compreensão do ato motor voluntário, com a finalidade de preservar o aspecto característico dessas formas conscientes superiores de atividade, e em simbiose, garantir que ocorram análises verdadeiramente científicas que Vigotski apud Luria (1981) elaborou na psicologia o conceito de a gênese do desenvolvimento da ação/movimento voluntário

reside, não dentro do organismo, nem na influência direta da experiência, entretanto, na história social do homem, ou seja, a partir da atividade de trabalho em sociedade que demarca a origem da história humana, concomitantemente, na relação da criança e adulto que foi a base do movimento voluntário e da ação propositada na ontogênese. Essa proposição Vigotskiana permeará a investigação dessa dissertação de mestrado na defesa da construção do ato motor voluntário junto a crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar.

Nesse contexto, a definição de movimento/ação voluntária segundo Rubinstein (1967 p. 604 grifo nosso) e que difere dos outros tipos de movimento como o reflexo/inato, por exemplo, é a seguinte:

O movimento enquanto denominado movimento voluntário não leva a cabo, finalmente, um órgão isolado, mas todo o indivíduo, e seu resultado não é apenas uma alteração funcional do estado de um órgão, mas o resultado objetivo, uma alteração da situação vital produzida pelo movimento, à solução de determinada tarefa, a qual produz indispensavelmente uma determinada postura pessoal. Por isto o movimento, com ajuda da qual o indivíduo executa por regra geral uma obra, está vinculado com uma **reflexão** sobre a tarefa que deve resolver por meio do movimento e com uma postura pessoal com respeito à mesma. Se estes se alteram, variam também a esfera motriz.

Na definição apresentada acima, fica evidente a relação dialética que o movimento voluntário apresenta com a complexidade do psiquismo humano, principalmente porque apresenta reflexão frente a tarefa que é proposta ao sujeito. Sendo assim, o objetivo principal desta pesquisa é contribuir, a partir da Teoria Histórico-Cultural, para com os estudos acerca do desenvolvimento do ato motor voluntário, tendo como foco central questões relacionadas aos aspectos psicomotores de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, visando a análise do desenvolvimento do ato motor voluntário pela via do trabalho educativo, coletivo e ludo-pedagógico mediado pelo professor de Educação Física.

Leontiev (1978a) evidencia que o processo de apropriação dos objetos culturais confere ao desenvolvimento do sujeito habilidades e capacidades exclusivamente humanas as quais encontram-se encarnadas nos respectivos objetos. Para o autor:

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporados. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, psicomotoras e sua esfera motriz (LEONTIEV, 1978a, p.275).

Diferentemente da visão positivista, o que Leontiev (1978a) denomina de psicomotricidade é a formação de novas aptidões, fundamentalmente sociais ou seja

decorrentes da atividade social e da apropriação dos objetos culturais. Desta forma, considera que o corpo se molda ou adquire novas possibilidades de movimento pela apropriação e uso de instrumentos, o que é radicalmente divergente da visão positivista.

Podemos compreender que a psicomotricidade ancorada nos pressupostos positivistas entende as dificuldades psicomotoras como um “problema” centrado no indivíduo e decorrente de sua maturação biológica. Sendo assim, a contribuição deste trabalho de pesquisa é avançar a essa visão positivista e enfatizar os aspectos objetivos e materiais que engendram o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ato motor voluntário dos seres humanos, de forma a superar a visão positivista presente na concepção de psicomotricidade e implementar uma compreensão histórico-cultural sobre a psicomotricidade.

Na consecução dessa tarefa, propõe-se uma discussão teórico-filosófica e metodológica a partir do método materialista histórico dialético (proposto por Marx e Engels) e da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski e sua escola), com vistas à compreensão do sujeito humano em movimento consciente e se constituindo via multideterminações, relações e apropriações culturais estabelecidas na sociedade.

Considerando a perspectiva Histórico-Cultural no processo de desenvolvimento do ato motor voluntário, poderíamos afirmar que o mesmo se constitui nas relações sociais, a partir das oportunidades de apropriação dos objetos culturais, materiais e simbólicos, que os sujeitos encontram em suas vidas, e em decorrência do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Isso implica afirmar que o desenvolvimento psicomotor, deve ser considerado a partir das condições objetivas, sociais e históricas, bem como a partir das oportunidades de apropriação dos objetos culturais presentes na sociedade e disponíveis para os seres humanos.

Ao focarmos nosso olhar para o processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos sujeitos e sua relação com o professor e não nos focarmos nos problemas/distúrbios de aprendizagem desses sujeitos, pretendemos romper com a visão positivista que atribui a responsabilidade pelo não-aprender à criança. Queremos implementar uma visão Histórico-Cultural ao processo de compreensão e intervenção junto a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem escolar e, para isso, compreendemos esse sujeito como um ser social, que se humaniza ou não, a partir das atividades desenvolvidas no seio das relações e apropriações que estabelece em sociedade.

Leontiev (1978a, p. 283) enfatiza que:



[...] o verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave.

Deste modo, as possibilidades para a humanização dos indivíduos em uma sociedade repleta de contradições, como a nossa, devem ser pensadas a partir do lugar que esses sujeitos ocupam nas relações sociais – as quais foram criadas pelos próprios homens ao longo da história – e não, como queria a psicologia positivista, em decorrência de atributos individuais, surgidos por uma dotação natural, na qual o desenvolvimento espiritual do homem tem origem nele mesmo (VIGOTSKI, 2004).

Analisando o processo de desenvolvimento humano na sociedade de classes, Vigotski (2004, p. 3) afirma que:

Do mesmo modo que a vida de uma sociedade não representa um único e uniforme todo, e a sociedade ela mesma é subdividida em diferentes classes, assim também, não pode ser dito que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo e uniforme em um dado período histórico, e a psicologia tem que levar em conta [...] o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico.

Leontiev (1978a) enfatiza que a aprendizagem tem extrema relevância no desenvolvimento do psiquismo humano, pois é o processo de apropriação das experiências produzidas pela humanidade, que permite a cada homem a aquisição das capacidades e características humanas, assim como a criação de novas aptidões, capacidades e avanço nas diferentes funções psíquicas (memória, atenção, imaginação, pensamento, consciência e outras). Para Vigotski (1999) as funções psicológicas superiores terão condições de se desenvolver mediante a aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente. Os quais, necessariamente, para serem apropriados pela criança, precisam da mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente.

A Teoria Histórico-Cultural compreende que as funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade intersíquica nas relações sociais, antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica. Mediante o processo de interiorização ocorre a transformação do conteúdo das relações sociais em funções intrapsíquicas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2001). Torna-se importante esclarecer que para o autor, o fator biológico determina a base das reações inatas dos indivíduos e, sobre essa base biológica, todo o sistema de reações adquiridas irá se construir, considerando

as relações sociais e as apropriações culturais que o sujeito realiza ao longo de sua vida.

Considerando os estudos e reflexões advindos da Teoria Histórico-Cultural e do materialismo histórico dialético, assim como as análises críticas acerca da psicomotricidade, defende-se neste trabalho de pesquisa, que o desenvolvimento do ato motor voluntário da criança relaciona-se com o contexto social e histórico no qual se encontra o qual deve ser reconhecido como movimento consciente dos sujeitos na sociedade.

Compreendemos o desenvolvimento do ato motor voluntário humano como um fenômeno mediatizado, possibilitado nas relações sociais, e decorrente das apropriações culturais realizadas pelo indivíduo, numa atividade social mediada por objetos materiais, linguagens, signos, símbolos e outros conteúdos e objetivações próprios da cultura humana e desenvolvidos na atividade socialmente motivada.

Questão fundamental desse trabalho é a compreensão de que os signos provenientes da construção social da linguagem, são entendidos como instrumentos psicológicos, o que lhes confere a condição e função de atuar sobre o psiquismo humano modificando-o objetiva e subjetivamente. Tal modificação se dá na medida em que o signo mediatiza não só o pensamento, mas também a própria produção e reprodução da sociedade humana. A linguagem possibilita os signos mais importantes empregados para impulsionar o desenvolvimento psicológico, pois é graças à generalização verbal que a criança torna-se possuidora de um novo fator de desenvolvimento – a experiência humano social – que se transforma no elemento fundamental da sua formação mental (LEONTIEV, 1978a).

O indivíduo, nessa perspectiva, avança de uma condição elementar, natural e biológica, para se apoiar, progressivamente, em sistemas funcionais interiorizados, em imagens, representações e conceitos, estratégias cognitivas, planificações e de antecipação de respostas adaptativas, sendo regido, portanto, por funções consideradas superiores e exclusivamente humanas (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 1978a).

Considerando que os seres humanos estão imersos na cultura, engendra-se a construção do psiquismo de cada sujeito social no sentido de reconhecer que a subjetividade humana se constitui a partir da intersubjetividade, ou seja, cada indivíduo torna-se único, em decorrência das diferentes relações e experiências sociais e culturais que realiza na sua vida. Cada indivíduo se diferencia do outro e é único, em decorrência da diversidade de relações que estabelece em sociedade.

Portanto, é possível refletir que os aspectos psicomotores como coordenação

motora e equilíbrio, relação espacial e temporal, esquema corporal, lateralidade, dentre outros aspectos psicomotores, são elementos fundamentais para o desenvolvimento do ato motor voluntário da criança, pois ao desenvolvê-lo estamos contribuindo para a totalidade do desenvolvimento do psiquismo humano, fato que implica pensar na sua relação com o processo de humanização da criança.

Considerando as questões trazidas nesse primeiro capítulo de introdução, organizamos os demais capítulos da seguinte forma: O segundo capítulo trata do conceito de psicomotricidade e sua história, assim como mostra a relação estabelecida entre não aprendizagem e dificuldades do desenvolvimento psicomotor presente na literatura hegemônica da área e ainda discute as formas de avaliação padronizada sobre o desenvolvimento psicomotor.

No terceiro capítulo, faremos o delineamento e sistematização teórica sobre como a Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento do ato motor voluntário e a relação com as demais funções psíquicas, enfatizando a necessidade de superação da visão positivista presente na psicomotricidade. No capítulo quatro apresentaremos as características do desenvolvimento da criança pré-escolar e em idade escolar inicial, que corresponde a idade dos sujeitos da pesquisa.

A partir do quinto capítulo descreveremos o processo de investigação e construção do Programa de Intervenção Psicomotora (PIP) e no sexto capítulo apresentaremos o relato do estudo de caso dessa pesquisa. No sétimo e último capítulo, analisaremos o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ato motor voluntário considerando a participação do sujeito escolhido (estudo de caso) no processo de intervenção a partir da Teoria Histórico-Cultural.

## **1. CONTATO INICIAL COM A REALIDADE: AS CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS SOBRE A PSICOMOTRICIDADE**

O objetivo deste capítulo é aproximar o leitor da realidade em que se configuram as discussões sobre a psicomotricidade, de forma que seja possível compreender o contexto histórico do principal objeto de estudo desta pesquisa. Nosso objetivo é apreender, ainda que considerando os limites analíticos de uma dissertação, a sua gênese histórica em consonância com as condições objetivas da época e adentrarmos às discussões atuais, para compreendermos como a psicomotricidade tem permeado o ambiente escolar e sua proposta de enfrentamento da relação ensino-aprendizagem escolar.

Abordaremos a trajetória histórica da psicomotricidade como campo de investigação e atuação para, em seguida, realizarmos a delimitação do que atualmente predomina como concepção hegemônica na área, apresentando a compreensão da relação aprendizagem-desenvolvimento e suas implicações no campo educacional e principalmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças na escola e o papel da psicomotricidade nesse processo.

### ***1.1. BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE***

Neste capítulo faremos a discussão acerca da historicidade do termo psicomotricidade, no sentido de entender as raízes epistemológicas do conceito, assim como demonstrar o seu movimento teórico-filosófico e metodológico e apresentar a sua relação com o plano social.

Quando queremos explicar o desenvolvimento de um conceito é comum iniciarmos pela sua gênese; não simplesmente para descrever seu percurso histórico, mas para compreender a sua construção conceitual. No caso a nossa preocupação situa-se no campo da psicomotricidade e temos intenção de apreender o seu movimento teórico-conceitual, desde as suas origens até os dias atuais.

Nesse movimento de compreensão torna-se extremamente importante a apreensão do processo histórico de construção das diferentes concepções de psicomotricidade, suas conceituações e formas históricas de aplicação, no intuito de, ao

entendermos a sua historicidade, analisarmos, criticarmos e lançarmos novas possibilidades acerca do conceito de *psicomotricidade* e sua aplicação.

Buscando desvelar o conceito de *psicomotricidade*, a partir da sua etimologia, o mesmo tem sua origem no termo grego *psyché* – que significa “alma”. Já no latim, *psicomotricidade* é o *moto* – aquilo que significa “mover frequentemente, agir fortemente”.

Em levantamento de estudos e pesquisas bibliográficas, Imai (2007) indica que o termo *psicomotricidade* foi utilizado pela primeira vez em meados de 1870 na Europa, principalmente na França. Nessa época, os estudos médicos definiam *psicomotricidade* como “distúrbio da atividade gestual” e “da atividade práxica”, pois não havia uma explicação causal para a manifestação de determinado fenômeno relacionado à dificuldade motora.

Isso implica compreender que o “esquema anátomo-clínico” que determinava para cada sintoma sua correspondente lesão focal no cérebro, como ocorria na medicina, já não podia explicar alguns fenômenos tais como as disfunções patológicas. Decorrente disso, justamente por necessitar de uma área médica que explicasse certos fenômenos relacionados à dificuldade motora é que surge, no ano de 1890, o termo *Psicomotricidade* (ROCHA, 2002).

Segundo a Sociedade Brasileira de *Psicomotricidade* (2003) em princípio, o termo “*psicomotricidade*” aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, quando foi necessário, no início do século XIX, nomear zonas do córtex cerebral relacionadas às regiões motoras. Com o desenvolvimento da neurofisiologia, constata-se que ocorrem disfunções, distúrbios da atividade gestual e prática, sem que o cérebro do indivíduo esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada, sendo que tais constatações desafiaram os pesquisadores a buscar respostas científicas para a questão.

Nota-se que o termo *psicomotricidade* surge como refém de um processo no qual as ciências médicas não conseguiam explicar determinados fenômenos relacionados à dificuldades motoras, em que o sujeito apresentava um quadro de anormalidade em relação ao que se esperava de um comportamento tido como normal e possível para a sua faixa etária. Com isso busca-se, a partir dos parâmetros médicos, explicar aquilo que está fora dos padrões de normalidade e nesse sentido a *psicomotricidade* passa a ser instrumento importante de explicação dos fenômenos motores anormais.

Levin (2000) apresenta que os estudos de Dupré, datados de 1907 e realizados

dentro do campo das ciências médicas, mudam os rumos de como era compreendida e assumida a psicomotricidade, isso porque, para o autor, torna-se possível a compreensão e a descrição de um quadro chamado de “*síndrome de debilidade motora*” que não estava associado a uma lesão ou dano extrapiramidal do córtex cerebral.

Assim descreve esse quadro:

Numa série de trabalhos, descrevi, sob o nome de debilidade motora, um estado patológico congênito da motilidade, *freqüentemente hereditário e familiar*, caracterizado pela exageração dos reflexos tendinosos, perturbações do reflexo da planta do pé, sincinesia, torpeza dos movimentos voluntários e, finalmente, por uma variedade de hipertonia muscular difusa em relação aos movimentos intencionais e que têm impossibilidade de realizar voluntariamente a resolução muscular. Propus, para designar este último problema, o termo de paratonia. Quase todos os sujeitos paratônicos são pouco aptos para a execução de movimentos delicados, complicados ou rápidos. Na vida quotidiana mostram-se inábeis, torpes, desajeitados como se costuma dizer. (DUPRÉ apud LEVIN 2000, p.24)

Tal quadro traduzia distúrbios de comportamento como sendo traços de *sincinesias* (movimentos involuntários que acompanham uma ação), de *paratomias* (incapacidade para relaxar voluntariamente uma musculatura) e de *inabilidades*, sem que lhes fossem associados a danos ou lesões cerebrais (LEVIN, 2000).

Os estudos de Dupré avançaram nas explicações acerca dos fenômenos relacionados à dificuldades motoras pois distanciam-se de uma gênese restrita ao sistema nervoso do sujeito, porém ainda centra suas explicações no indivíduo pois afirma que a causa do quadro está diretamente ligada à hereditariedade e à estrutura congênita familiar.

Posteriormente, considerando os estudos produzidos por Dupré, identifica-se avanço relacionado aos pressupostos que relacionam determinada parte do cérebro a perturbações motoras, chegando-se à noção de uma psicomotricidade neurológica que associa cada elemento de um conjunto motor a determinado elemento de outro conjunto cognitivo (inteligência) e vice-versa (LEVIN, 2000).

Como apontado, há uma mudança importante relacionada aos estudos voltados a psicomotricidade, principalmente uma mudança na nomenclatura, pois, anteriormente, o termo psicomotricidade caracterizava-se por descrever um quadro patológico e, nesse momento, a psicomotricidade mantém suas bases neurológicas. Porém avança e incluiu a relação entre desenvolvimento psicomotor e inteligência (LEVIN, 2000), ampliando sensivelmente a sua esfera de compreensão sobre o desenvolvimento humano.

No final do século XIX e início do século XX, o corpo humano era descrito de

forma vaga e considerado como uma estrutura anátomo-fisiológica. O pensamento era visto como uma propriedade do espírito, reforçando a visão dualista e cartesiana que predominava na época. Decorrente desta compreensão, a psicomotricidade nesse período, constituiu-se num plano maturacionista e biologizante, no qual o indivíduo se desenvolve de forma espontânea e de acordo com suas condições anátomo-fisiológicas naturais. Essa visão desconsidera os aspectos históricos e culturais no processo de desenvolvimento humano, reconhecendo apenas as influências do ambiente no processo.

Em 1925, o médico Henri Wallon, na França, ocupa-se das explicações acerca do movimento humano, considerando-o uma categoria fundante e imprescindível no processo de construção do psiquismo humano. Wallon relaciona o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos individuais, e começa a discutir sobre o tônus muscular e seu respectivo relaxamento (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2003). Wallon foi um importante autor que trouxe novas e diferentes contribuições para a compreensão do conceito de “psicomotricidade”, tornando-se a expressão teórica mais sólida e coerente para a época e muitas das suas contribuições ainda são consideradas até os dias atuais (FONSECA, 2004).

Em 1935, Edouard Guilmain, Francês, neurologista, discípulo de Wallon desenvolve um exame psicomotor para fins de diagnóstico, de indicação da terapêutica e de prognóstico. Com isso, a partir dessa época os testes padronizados vêm acompanhando a psicomotricidade e segue como parâmetro para avaliar o desenvolvimento psicomotor dos indivíduos (FONSECA, 2004).

Em 1947, Julian de Ajuriaguerra, Francês, psiquiatra, através de estudos clínicos e da ação terapêutica psicomotora, correlacionou o desenvolvimento prático com o instrumento corporal e sua significação relacional. Com isso, redefine o conceito de debilidade motora, considerando-a como uma síndrome com suas próprias particularidades. É ele quem delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico (NICOLA, 2011)

É interessante perceber, ao considerarmos o movimento histórico de constituição do conceito de psicomotricidade, assim como de sua função na sociedade, o quanto suas explicações giram em torno da compreensão dos problemas motores do indivíduo, como se esse sujeito fosse apartado da vida social. As explicações da psicomotricidade, hegemonicamente, valorizam o indivíduo normal e adaptado às condições do desenvolvimento industrial europeu, reconhecem a importância de um indivíduo apto

motora e psicologicamente para ocupar lugar no processo de industrialização. Podemos dizer que a psicomotricidade alimenta, desde a sua gênese, a construção de um indivíduo enquadrado nos padrões liberais da sociedade capitalista em desenvolvimento, em que cada sujeito desenvolve-se de acordo com suas qualidades naturais para ocupar um lugar certo na produção.

Durante as primeiras décadas do século XX, época da primeira guerra mundial, as mulheres adentraram firmemente no trabalho formal, enquanto suas crianças ficavam nas creches e, nesse movimento histórico, o conceito de psicomotricidade se estrutura no Brasil considerando os parâmetros da escola francesa. Sabemos também que a escola francesa influenciou mundialmente a psiquiatria infantil, a psicologia e a pedagogia no sentido de pensarmos o desenvolvimento do indivíduo de forma natural e espontânea (Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação, 2009).

Segundo Patto (1985), nesse momento histórico o Brasil estava modificando a sua forma de organização e produção social. O que ocorreu nas primeiras décadas do século XX, especialmente na década de 1930, foi a queda da república oligárquica agrária (principalmente com a perda do poder econômico e político da burguesia paulista de café) que deu lugar a uma sociedade urbano-industrial capitalista. Nesse período ocorrem importantes transformações na educação brasileira, sobretudo no que se relaciona a compreensão do processo de desenvolvimento da criança que passa a ser permeado por visões ideológicas liberais e burguesas.

Nesse sentido, os trabalhadores rurais começam a migrar para centros urbanos em busca de emprego nas indústrias e há necessidade de que as crianças desses trabalhadores, incluindo as mulheres, tivessem acesso a escola pública. Nesse momento, a educação para todos os brasileiros apresenta-se como requisito do desenvolvimento nacional, cita Patto (1985, p. 56 e 57):

(...) o êxodo das populações rurais para as cidades, gerado pela crise do modelo agro-exportador e pela reorientação da política agrária no país, cria uma massa popular a procura de escolarização, tida como condição da melhora das condições de vida na cidade. A oferta de vagas é muito inferior à procura e a necessidade de medidas de emergência e de luta contra o analfabetismo se impõe, mesmo porque o processo de industrialização e a passagem de uma sociedade agrária oligárquica para uma sociedade urbano-industrial capitalista não pode prescindir de mão-de-obra mais qualificada.

Sendo assim, uma implicação importante resultante dessa época é que pela primeira vez é iniciada efetivamente uma reforma de ensino de baixo para cima, ou seja, que visava ao atendimento das necessidades educacionais das camadas mais pobres da população; no entanto, todas as medidas tomadas são populistas, pois o povo não



participa do processo de formulação e articulação de seus próprios interesses, sendo substituído por autoridades políticas e educacionais que agem e pensam por ele ou para ele (PATTO, 1985).

A escola já cumpria sua função segundo os princípios do capitalismo, ressaltava Patto (1985 p. 40) pois “a escola prepara, do ponto de vista de atitudes, crenças e valores, os agentes para respeitar a divisão social-técnica do trabalho e as regras da ordem estabelecida pela dominação de classe”. Portanto, instala-se na escola, através das práticas escolares mais sutis, a ideologia burguesa, principalmente aquela que cinge a teoria e a prática, que tem sua gênese na distinção entre o trabalho manual e o intelectual (PATTO, 1985).

É interessante notar o quanto a psicologia também ganha campo no Brasil nesse período, sobretudo porque acaba sendo utilizada pela burguesia urbano-industrial como instrumento de manutenção do poder (PATTO, 1987). Ao atuar em compatibilidade com a ideologia burguesa e em função de seu compromisso com uma concepção liberal de homem, a psicologia foi utilizada como instrumento para justificar a desigualdade estrutural do Brasil e atuar, simultaneamente, no controle do corpo social (VIOTTO FILHO, 2012).

Identifica-se que a psicologia constituindo-se sob influência dos trabalhos realizados em laboratórios de fisiologia experimental contribuiu com a implementação de estratégias voltadas a adaptação dos sujeitos às condições da sociedade (urbano-industrial) conforme afirma Patto (1987). O objetivo, portanto, da psicologia era prover conceitos e instrumentos de natureza científica voltados à adaptação dos indivíduos e estrutura-se como uma ciência adaptativa atuando na seleção e orientação dos sujeitos a serem encaminhados ao trabalho e a escola, adaptando-os (VIOTTO FILHO, 2012).

Durante esse processo de industrialização e urbanização brasileiro, a psicologia torna-se o grande apoio da pedagogia no interior das escolas, pois o Brasil, rumando à industrialização e objetivando substituir as importações, precisa capacitar os indivíduos para as atividades relativas à produção industrial isso pelo acesso a leitura, escrita e cálculos (ANTUNES, 1999). Também insere-se na orientação do trabalho, no atendimento clínico e nos serviços de educação infantil, estendendo-se as teorias pedagógicas tais como o escolanovismo que enfatizava a necessidade de construção de um sujeito voltado para a modernidade em que se fazia necessário um homem novo esculpido pela educação (ANTUNES, 1999).

Diante desses fatos históricos não é difícil de pensar no quanto as idéias

relacionadas à psicomotricidade no Brasil alimentam-se dessas concepções adaptativas e liberais. Nesse movimento histórico e sob influência dos psicomotricistas franceses, temos a efetivação da psicomotricidade no Brasil, constituindo-se e influenciando-se, simultaneamente, das concepções já presentes na ciência psicológica e na pedagogia brasileira.

Ao olharmos para a realidade concreta e nos depararmos com o surgimento da psicomotricidade no Brasil, principalmente propagando-se como a ciência do movimento, não de qualquer movimento, mas do movimento harmônico, integrado e natural e, simultaneamente, ao entendermos toda a necessidade histórica de atendimento a classe proletária pelo sistema educacional brasileiro com objetivo de adaptar os indivíduos a produção industrial, podemos pensar no quanto a psicomotricidade, como um desdobramento da psicologia e da pedagogia brasileiras, tornou-se mais um instrumento de controle social e manutenção do poder capitalista.

Diante dessa realidade, no Brasil, começa um movimento de implementação de várias idéias em relação à psicomotricidade e trazidas do exterior. Um delas foi pensada por Antonio Branco Lefèvre que buscou junto às obras de Ajuriaguerra e Ozeretski, influenciado por sua formação em Paris, a organização da primeira escala de avaliação neuromotora para crianças brasileiras. Helena Antipoff, membro da escola experimental “La Maison de Paris”, trouxe para o Brasil sua experiência em deficiência mental, baseada na Pedagogia do interesse, derivada do conhecimento do sujeito sobre si mesmo (Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação, 2009).

No ano de 1972, a argentina, Dalila de Costallat, estagiária de Ajuriaguerra, é convidada a falar em Brasília, às autoridades do Ministério da Educação, sobre seus trabalhos em deficiência mental e, a partir de então, inicia-se os contatos e trocas permanentes com Helena Antipoff no Brasil, relação que contribuirá significativamente para o desenvolvimento da psicomotricidade no Brasil. É importante salientar que a Argentina também buscou formação em psicomotricidade na Europa e tornou-se um país referência na área da psicomotricidade (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2003).

Percebe-se que os estudos relacionados à psicomotricidade que chegaram ao Brasil, tiveram forte influência das escolas europeias, principalmente da França, portanto um movimento fortemente estruturado a partir das ciências médicas (Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação, 2009).

A educação é resultado do processo social de disputa da sociedade de classes, pois “(...) as políticas sociais compreendem o conjunto de necessidades sociais e

políticas estabelecidas socialmente numa determinada sociedade, como resultado e expressão da forma social de reprodução das condições materiais da existência” (DEITOS, 2009, p. 5). O Estado, no interior da sociedade capitalista, como o mediador do processo de distribuição da riqueza do país, é estrategicamente organizado, consistindo em uma força governamental expressando as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção (VIEIRA, 1992, p. 21).

Diante desse contexto, um dado importante, advindo de leituras e levantamentos bibliográficos realizados, evidencia que desde a sua origem, a psicomotricidade sofreu a influência de concepções teóricas positivistas que interferiram nos modelos de intervenção propostos para o desenvolvimento psicomotor dos seres humanos, sobretudo as crianças.

É importante esclarecer que o positivismo surge em fins sec.XVIII como uma proposta crítica à ordem feudal absolutista e consolida-se como uma ideologia identificada com a ordem (liberal/industrial).

Augusto Comte, considerado o “pai do positivismo” parte da idéia de uma ciência da sociedade formada segundo o modelo das ciências da natureza (SILVA, 1992).

Segundo a concepção positivista os fenômenos sociais devem ser submetidos à precisão do cálculo e ao método das ciências naturais (exato, matemático, estatístico). Compreende que as ciências sociais devem estar imunes à perturbação de interesses e paixões do sujeito (SILVA, 1992).

Sabemos que o cientificismo positivista teve papel fundamental na luta contra o absolutismo e obscurantismo clerical, as doutrinas teológicas, os dogmas imutáveis e a doutrina social e política do feudalismo. O método positivista de COMTE tem objetivo de afastar qualquer idéia crítica ou revolucionária sobre a realidade – dispõe-se a constatar/descrever a realidade. O pressuposto essencial do positivismo COMTEANO é a identidade entre sociedade e natureza; a dominação da vida social por leis naturais invariáveis (SILVA, 1992).

Para Comte a física social (mais tarde sociologia) deve ser neutra, e livre de julgamentos de valor, assim como a astronomia e a química. O discurso positivista não enfatiza o posicionamento político sobre o estado das coisas na sociedade e simplesmente constata que ele é natural, inevitável, produto de uma lei de natureza social.

Para Durkheim, outro importante representante do positivismo na sociologia,

“os fatos sociais devem ser tratados como coisas”. Segundo o autor existe uma “lei social natural” dada a identidade natureza-sociedade, fato social-coisa ou seja, no positivismo os fenômenos físicos e sociais são fatos submetidos a leis que a vontade humana não pode interromper.

Podemos concluir, portanto, que o positivismo permite a legitimação, através de argumentos científico-naturais, da ordem estabelecida e ao postular a neutralidade científica positivismo não considera o condicionamento histórico-social do conhecimento e seu papel político na sociedade (SILVA, 1992).

Enfim, ao identificarmos que a psicomotricidade, dada sua raiz positivista e biologizante, preocupada com o estudo e identificação de patologias psicomotoras e psicopatologias, colocando-se como campo do saber responsável pela compreensão das dificuldades motoras do ser humano, busca no positivismo as suas explicações e reconhece as características naturais do indivíduo como pressupostos para o seu desenvolvimento.

## ***1.2. AFINAL, O QUE É PSICOMOTRICIDADE?***

Feito esse pequeno resgate histórico acerca da construção do conceito de psicomotricidade, assim como de sua relação com os pressupostos positivistas e com a psicologia e pedagogia, na tentativa de entender e relacionar a construção e desenvolvimento da psicomotricidade com as circunstâncias da realidade social em que foi se construindo, o objetivo desse tópico, considerando as produções bibliográficas relacionadas a psicomotricidade é entendermos o processo histórico de construção desse conceito e ao final das discussões entendermos a psicomotricidade numa perspectiva histórico-cultural.

Um primeiro ponto levantado por Fonseca (2004) em relação à definição e elegibilidade da psicomotricidade é:

A psicomotricidade, em substância, compreende uma teoria diversa e incerta de diferentes significações para diferentes investigadores e profissionais, mesmo para escolas de conhecimento, quando não de correntes oriundas de diferentes culturas científicas, nas quais há, de fato, mais necessidade de comunicação, intercâmbio e esclarecimento futuro, pois só nesta tentativa de esgotamento e integração de conhecimentos ela pode ganhar estatuto científico (p. 32).

Essa citação expressa o entendimento de que a psicomotricidade ainda não tem

no seu interior uma definição precisa, elementos teóricos que possam sustentar o conceito, métodos e meios articulados de avaliação e intervenção, dentre outras características de natureza científica, fato que a nosso ver, instaura um grande obstáculo para a sua compreensão.

Para entendermos o que é a psicomotricidade elaboramos um quadro a partir de Fonseca (2004) que sintetiza os modelos teóricos que influenciaram a construção do conceito e definição de psicomotricidade. No entanto, constatamos que tais definições, de certa forma, não permitem uma compreensão clara do que chamamos de psicomotricidade.

Quadro 1. Modelos teóricos que influenciaram na construção da psicomotricidade

<b>O início de uso do termo Psicomotricidade</b>	Dupré (1909, 1925); Janet (1928), Tissié (1894, 1899, 1901) e Wallon (1925, 1932, 1956, 1966, 1970).	Fundadores do termo psicomotricidade a partir de “anomalias” no comportamento motor
<b>Modelos teóricos de matriz</b>	Piaget (1947, 1956, 1964, 1976). Ajuriaguerra (1952, 1959, 1970, 1974)	Com o enfoque biológico e sensório-motor estruturado e construtivista. Com enfoque neurofuncional e neuropsiquiatra.
<b>Modelos norte-americanos</b>	Kephart (1967, 1971), Frostig (1964, 1970), Getman (1965), Cratty (1973, 1994), Brash (1965) e Ayres (1972, 1979)	Com suas concepções behaviorista, trouxeram contribuições para o estudo da psicomotricidade realizando investigações na área da motricidade.
<b>Modelos russos</b>	Bernstein (1967), Zaporozhets (1960), Zaporozhets e Elkonine (1971), Sechenov (1965), Vygotsky (1979, 1986) e Luria (1965, 1973, 1974)	De forte implementação psicofisiológica e neuropsicológica
<b>Educação Física e Esportes</b>	Le Boulch (1967, 1972), Parlebas (1970) e Méran (1970)	Na busca de compreensões biologicista, positivista ou anatomofisiológica
<b>Modelos Franceses</b>	Vayer (1961, 1971), Lapierre (1968), Lapierre e Acouturier (1973), Souriban e Jolivet (1967)	Concepção mais relacional, afetiva, lúdica e emocional

Ao observarmos o quadro notamos a grande diversidade de conceitos utilizados para o termo psicomotricidade os quais cada escola utiliza a partir dos seus próprios fundamentos, sem buscar relação com os demais. Nesse sentido o termo

psicomotricidade e sua conceituação apresentam-se diverso e multifacetado, denotando fragmentação e fragilidade em termos de coerência teórica interna e de conhecimento e explicação da realidade (FONSECA, 2004).

Em relação à definição de psicomotricidade, inicialmente apresentaremos três definições de autores de impacto científico nacional e internacional, influenciados pelos modelos teóricos apresentados anteriormente, o que denota a confusão de entendimento do que é a psicomotricidade.

A primeira definição que traremos é a de Fonseca (2004), que a nosso ver é a melhor definição dentre àquelas que iremos apresentar. O autor afirma que deve evitar uma análise que dicotomize a psicomotricidade, para não cairmos no erro de enxergarmos dois componentes distintos: o psíquico e o motor, pois ambos são partes de uma unidade. A psicomotricidade para o autor, não é exclusiva de um novo método ou de uma “escola” ou de uma “corrente” de pensamento, nem constitui uma técnica, um processo. É uma atividade científica com fins educativos que enfatiza o movimento humano na sua relação com o desenvolvimento e manifestações do psiquismo humano.

Aqui denota a tentativa do autor de superar e encontrar uma definição coerente para a psicomotricidade, isso fica claro ao considerar o psiquismo e o motor como unidade, e também por afirmar que a definição de psicomotricidade é ainda imprecisa e multidimensional, além de apresentar uma explicação multivariada, por vezes ferozmente definida pelos seus preponentes. Sintetiza que ela não é totalmente objetiva. Como concepção, apresenta uma orientação científica heterogênea e, em termos metodológicos, ainda apresenta uma estatística fraca, chegando a ponto de expressar uma sistematização e uma fundamentação até o momento ambígua (FONSECA, 2004).

A psicomotricidade, como objeto de estudo, subentende as relações entre a organização neurocerebral, a organização cognitiva e a organização expressiva da ação, isto é, compreende a ação (aqui entendida como praxia, motricidade ou como movimento intencional) como um todo, sendo impossível de se imaginar a sua execução (*output*) separada de sua planificação (*input/integração/elaboração*) (FONSECA, 2004).

Apesar de julgarmos a melhor definição atualmente em relação às bibliografias que tivemos acesso, um fato que nos chamou atenção é que ao sistematizarmos algumas obras desse autor observamos que não fica claro quais são suas bases epistemológicas e filosóficas, o que dificulta então a compreensão de que o autor quer dizer com – “é uma atividade científica com fins educativos que enfatiza o movimento humano na sua

relação com o desenvolvimento e manifestações do psiquismo humano” que o autor toma como base para analisar o fenômeno.

Na realidade, se tomarmos como referência as obras de Fonseca (2009,) iremos notar que o autor define o desenvolvimento psicomotor a partir de diversas teorias, inclusive a Sócio-Histórica, no entanto sentimos falta de uma definição mais precisa sobre o conceito. Concluímos que o autor apresenta uma compreensão eclética de psicomotricidade, qual seja, procura em várias fontes teóricas, as quais nem sempre tem a mesma base epistemológica, os elementos para definir o conceito, fato que pouco elucida a compreensão da natureza científica da psicomotricidade.

Outro autor bastante importante na área é Rosa Neto (2002), que desenvolveu um Manual de Avaliação Motora, muito utilizado em intervenções e pesquisas junto a crianças que apresentam dificuldades psicomotoras. Sobre o teste de Rosa Neto, intitulado EDM (Escala de Desenvolvimento Motor), voltaremos a discutir em outro momento dessa dissertação, a partir da coleta de dados com os sujeitos da pesquisa.

O autor ressalta que a motricidade é a interação de diversas funções motoras (perceptivo motora, neuro-motora, psicomotora, neuro-psicomotora, etc.), ou seja, deve-se compreender as relações presentes nesse processo interativo humano (ROSA NETO, 2002). Portanto, diferente da primeira definição que apresentamos, esse autor não faz menção à articulação entre as dimensões motora e psíquica do ser humano. Na sua definição, salienta a relação de diferentes funções humanas em relação com o aspecto motor e compreende o desenvolvimento motor a partir da sua influência com a biologia, considerando a maturação biológica como fundamento para o desenvolvimento das diversas funções motoras.

Uma terceira definição que apresentamos é de Almeida (2007), que afirma:

psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante da sua individualidade, sua linguagem e socialização (ALMEIDA, 2007 p.17).

Aqui nos deparamos com outra concepção em relação à psicomotricidade, que de certo modo a diferencia das duas outras anteriores. Nessa definição, a autora já destaca termos como “experiência, individualidade, linguagem e socialização”, o que qualitativamente ganha outra conotação ao definir psicomotricidade, no entanto, o que nos chama atenção é a concepção de movimento organizado, que de certa forma pode servir de parâmetro de movimento correto e incorreto, fazendo com que a criança que esteja com seu movimento “desorganizado” receba rótulos por ser enquadrar nessa



nomeação.

A partir da apresentação dessas três definições, percebe-se como as definições possuem visões diferentes a partir de um mesmo termo, tornando a psicomotricidade um verdadeiro “pântano”, no qual, ficam obscuros o seu entendimento e seus propósitos de intervenção na realidade. Nesse sentido, Fonseca (2004, p.32):

A falta de clareza científica do termo justifica-se dada à sua linguagem ideológica, sua proliferação conceitual, suas disputas improdutivas, suas intermináveis e inúmeras controvérsias, etc., o que, em síntese, evocam sua frágil, e desconexa teoria científica, com repercussões óbvias nos seus múltiplos modelos de diagnósticos, nas suas diferentes e insustentadas aplicações interventivas, quaisquer que sejam os contextos que se observam, verifiquem ou pratiquem (FONSECA, 2004).

Para ficar ainda mais nítido a complexidade da problemática em questão, elaboramos um quadro sintetizando de informações oriundas da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, que é um site de domínio público. Organizamos as definições de acordo com a disponibilização presente no site e relacionada à definição de psicomotricidade.

Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação	Psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado. Psicomotricidade é a manifestação corporal do invisível de maneira visível. É uma ciência terapêutica adotada na Europa há mais de 60 anos, principalmente na França.
Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP)	A psicomotricidade tem como objeto de estudo o ser humano, através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo intra e interpessoal. Aponta ainda a psicomotricidade relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, sustenta-se em três conhecimentos básicos: o movimento, a cognição e a afetividade. Afirma a importância da relação entre estes três eixos para compreender o desenvolvimento da criança nos seus aspectos psicomotores.
Defontaine	A psicomotricidade é um caminho, é o desejo de fazer, de querer fazer; o saber fazer e o poder fazer.
Ajuriaguerra	A psicomotricidade é conceituada como a ciência da saúde e da educação, pois indiferente das diversas escolas psicológicas, sejam elas condutistas, evolucionistas ou genéticas, a psicomotricidade de forma geral, visa à representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo.
Costalatt	Psicomotricidade é uma ciência de síntese, que com a pluralidade de seus enfoques, procura elucidar os problemas que afetam as inter-relações harmônicas, que constituem a unidade do ser humano e sua convivência com os demais.
Loureiro	A psicomotricidade é a otimização corporal das potências neuro, psico-cognitiva e funcional, sujeita as leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano.
Meus & Staes	A psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade, com o objetivo de facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica que poderíamos chamar de técnica psicomotora.
Nicolla	Psicomotricidade na atualidade configura-se como “uma ciência nova, cujo objeto de estudo é o homem nas suas relações com o corpo em movimento, a qual encontra sua aplicação prática em formas de atuação que configuram uma nova especialidade.

Quadro 2. Diferentes definições de psicomotricidade

Percebe-se as inúmeras definições de diferentes autores apresentados segundo o site da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), como observamos no quadro acima. Nota-se uma imensa dificuldade em responder a nossa pergunta inicial desse tópico, o que é a psicomotricidade? Dado o grande número de definições, as quais se apresentam de forma independente e sem uma raiz teórico-filosófica que respalde tais definições. Parece-nos que a definição de psicomotricidade é oriunda, segundo os autores apresentados no quadro, da junção de diferentes definições e expressões verbais acerca do termo, sem, no entanto, como dissemos, explicitar uma visão clara de homem que seria garantida pelo método de compreensão da realidade e que não aparece na definição de cada autor, fato que torna a definição um tanto quanto abstrata e próxima de um ecletismo científico.

A partir dessa questão remeto a uma discussão de Fonseca (2004) que afirma que a psicomotricidade parece ser uma ciência em que todos e cada um têm o seu conceito, seu diagnóstico original e suas estratégias únicas de intervenção, sejam estas educativas, sejam reeducativas ou terapêuticas. Segundo o autor, “todos reclamam à exclusividade do seu conhecimento, mas o objetivo do estudo da psicomotricidade, por ser complexo, não pode caber num conhecimento egocentrado ou apócrifo” (FONSECA, 2004,p.33) ou seja, segundo definição do autor, parece claro que a psicomotricidade apresenta-se como campo de definições ecléticas em que cada autor, de forma independente e sem vinculação teórico-filosófica e epistemológica, apresenta a sua definição para o termo.

O referido autor continua afirmando que para a psicomotricidade se desenvolver como ciência, parece necessário criar algum consenso antes de se passar à ação. Para isso, é urgente criar mais coerência e focagem epistemológica nos paradigmas de estudo (FONSECA, 2004). Enfim, muitos são os conceitos e termos, os quais derivam de diferentes compreensões acerca da psicomotricidade, alguns a tratam como técnica, outros como atividade prática, outros como ciência, outros como área de atuação, enfim, parece que o termo e sua devida conceituação e compreensão apresentam-se, como explicamos acima, estruturados a partir de uma visão um tanto quanto eclética de ciência, não garantindo, assim, unidade epistemológica e metodológica para a definição do que se compreende por psicomotricidade. Neste contexto, diante desse “pântano” conceitual, não é possível, considerando as diferentes definições e conceituações do termo, trazer neste trabalho uma conceituação clara sobre o que é psicomotricidade, no entanto, nos empenharemos em discutir a psicomotricidade numa perspectiva histórico-

cultural, como anunciamos anteriormente.

Enfim, nesse trabalho de pesquisa, estaremos nos empenhando em trazer as contribuições da Teoria Histórico-Cultural na direção de garantirmos uma discussão e avaliação crítica acerca da definição de psicomotricidade, pois, como identificamos, o conceito apresenta-se difuso, fragmentado, incoerente e repleto de subsídios teóricos frágeis e abstratos, que pouco caminham para a elucidação do conceito, assim como para uma compreensão científica acerca da psicomotricidade e sua importância para o processo de desenvolvimento humano.

Ao implementarmos uma discussão crítica sobre o conceito e definição da psicomotricidade, assim como da sua importância no processo de desenvolvimento humano, identificamos que, dada sua fragilidade teórico-metodológica e conceitual, torna-se necessário enfatizarmos, numa perspectiva histórico-cultural, a importância e necessidade de estudos acerca do ato motor voluntário para superar a fragmentação presente no termo psicomotricidade, reconhecendo o ato motor voluntário como função psicológica superior que decorre de processos sociais de aprendizagem permeados pela apropriação de objetos da cultura humana.

Sendo assim, algumas perguntas referentes ao estudo do ato motor voluntário tais como: o ato motor voluntário pode ser considerado como síntese entre cognição/pensamento e motricidade? Como se produz o ato motor voluntário a partir do ato reflexo? dentre outras questões que superem a visão naturalizante desse ato humano. Nossa hipótese em relação a essas questões é que através da Teoria Histórico-Cultural o movimento/ato motor voluntário se desenvolve pela apropriação de instrumentos e signos construídos socialmente.

Nessa direção, portanto, queremos entender, a partir da lógica dialética e do materialismo histórico, como o psiquismo humano, estruturando-se na relação com as condições objetivas de vida e permeado pelas diferentes linguagens, possibilita o ato motor intencional humano e que estamos chamando de ato motor voluntário, a partir da teoria histórico-cultural.

No próximo tópico faremos uma breve descrição sobre as pesquisas de mestrado e doutorado que discutem psicomotricidade, para que possamos ter subsídios para melhor compreensão do objeto que estamos estudando, com o intuito de avançarmos na direção da construção de uma compreensão histórico-cultural do ato motor voluntário e, nesse sentido, superar a visão fragmentada presente no conceito de psicomotricidade presente atualmente.

### ***1.3. O CENÁRIO ATUAL DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DA PSICOMOTRICIDADE.***

O objetivo dessa seção é de identificar as produções acadêmicas (dissertações e teses), com o intuito de verificar como a psicomotricidade tem sido conceituada, como esses trabalhos têm caracterizado a psicomotricidade, os seus objetivos, as formas de compreender o desenvolvimento psicomotor, a análise dos resultados e as conclusões dos trabalhos acadêmicos que se referem à psicomotricidade.

Para a construção dessa seção, realizamos pesquisa bibliográfica através das bibliotecas das universidades públicas do estado de São Paulo citadas abaixo. Pesquisamos junto ao banco de dados dessas bibliotecas as dissertações de mestrado e teses de doutorado que apresentavam os descritores “psicomotricidade”, “desenvolvimento psicomotor”, “desempenho psicomotor”, “comportamento psicomotor”, as quais foram analisadas, tendo em vista realizarmos um mapeamento da discussão acerca do tema. As bibliotecas das seguintes universidades foram pesquisadas na seguinte ordem:

- Universidade Federal de São Carlos (UFSC)
- Universidade de Campinas (UNICAMP)
- Universidade Estadual Paulista (UNESP)
- Universidade de São Paulo (USP)
- Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Após o levantamento das dissertações e teses realizamos a construção de um quadro teórico (Anexo A), organizado de forma que pudéssemos sistematizar por categorias os dados encontrados nos trabalhos acadêmicos. Num primeiro momento foi organizado a partir da área de conhecimento e o enquadramento do trabalho como dissertação ou tese.

Num segundo o momento o quadro foi organizado de forma em que certos tópicos fossem destacados em categorias tais como, o título da obra, área de conhecimento, conceito de psicomotricidade, visão do indivíduo, forma de avaliação,

forma de análise, intervenção e conclusões do trabalho. Essas categorias foram pensadas, com o objetivo de que ao final da organização de todos os trabalhos acadêmicos levantados, conseguíssemos ter uma boa panorâmica de como os trabalhos que referem-se a psicomotricidade tem sido configurados atualmente.

É importante ressaltar que inicialmente realizamos a leitura dos resumos das dissertações e teses levantadas e quando necessário recorriamos a obra na íntegra. Dentre os trabalhos acadêmicos levantados, à alguns não nos foi possível o acesso na íntegra, fato que dificultou a identificação de algumas categorias por nós elegidas pois tivemos acesso apenas ao resumo.

A escolha das universidades deu-se por necessidade de entender a realidade circunscrita pelas pesquisas em universidades do Estado de São Paulo no que se refere ao conceito de psicomotricidade e considerando a necessidade de delimitarmos o processo de coleta de dados acerca do tema nesse momento.

Indicamos no quadro abaixo, o primeiro resultado da lista dos trabalhos encontrados e as respectivas áreas de conhecimento a eles concernentes:

	Educação	Educação Especial	Educação Física	Fisioterapia	Medicina	Profissional de Ciências	Psicologia Clínica
Mestrado	6	3	1	1	23	2	1
Doutorado	1	0	0	0	8	0	0

Quadro 3. Resultado do levantamento bibliográfico sobre a temática Psicomotricidade

Nesse primeiro momento antes da leitura dos trabalhos na íntegra, encontramos analisando os resumos que a maioria dos trabalhos são caracterizados como dissertação de mestrado e, em grande parte, localizados na área da medicina.

Como podemos observar no quadro abaixo, encontramos um total de 46 trabalhos acadêmicos cuja grande maioria caracteriza-se como dissertações de mestrado.

	TOTAL
MESTRADO	37
DOUTORADO	9
TOTAL	46

Quadro 4. Total de trabalhos encontrados

Posteriormente, ao iniciarmos a leitura dos trabalhos que tivemos acesso na íntegra, especificamente os capítulos que tratavam da psicomotricidade, verificamos que em alguns trabalhos a psicomotricidade apresentava-se como uma temática secundarizada. Identificamos que tais trabalhos acadêmicos não pretendiam discutir a psicomotricidade ou algo relacionado com a temática mas sim questões relacionadas a dificuldades e/ou patologias psicomotoras.

Diante disso, estabelecemos um critério de seleção e foram considerados para análise os dados decorrentes de trabalhos que realizavam discussão específica sobre a psicomotricidade, sendo descartados aqueles trabalhos que tratavam de forma tangencial o tema ou que não tratavam especificamente do tema.

Considerando o critério de seleção acima para a leitura dos trabalhos de mestrado e doutorado, obtivemos 27 (vinte e sete) que responderam ao critério, como podemos observar no quadro abaixo. Portanto, foram excluídos da amostra inicial 21 (vinte e um) trabalhos acadêmicos.

	TOTAL
MESTRADO	23
DOUTORADO	5
TOTAL	27

Quadro 5. Trabalhos analisados após critérios de seleção

Um primeiro dado importante que podemos ressaltar é a área de conhecimento em que a maioria dos trabalhos foram encontrados. Tais trabalhos encontram-se na área da medicina e ciências, perfazendo um total de 16 (dezesesseis) trabalhos. Considerando ainda 01 (um) trabalho na área da psicologia clínica e 01 (um) trabalho na área da fisioterapia, tivemos um total de 18 (dezoito) trabalhos na área da saúde, dado que corresponde a aproximadamente 67% da amostra e cujo tema relaciona-se diretamente à psicomotricidade.

Após a área da saúde, encontramos trabalhos na área da educação e educação especial, num total de 09 (nove) trabalhos, condizendo então, com 33% dos trabalhos encontrados da amostra estudada.

Podemos visualizar melhor no gráfico abaixo, que diz respeito à distribuição dos trabalhos de mestrado e doutorado nas respectivas áreas de conhecimento.

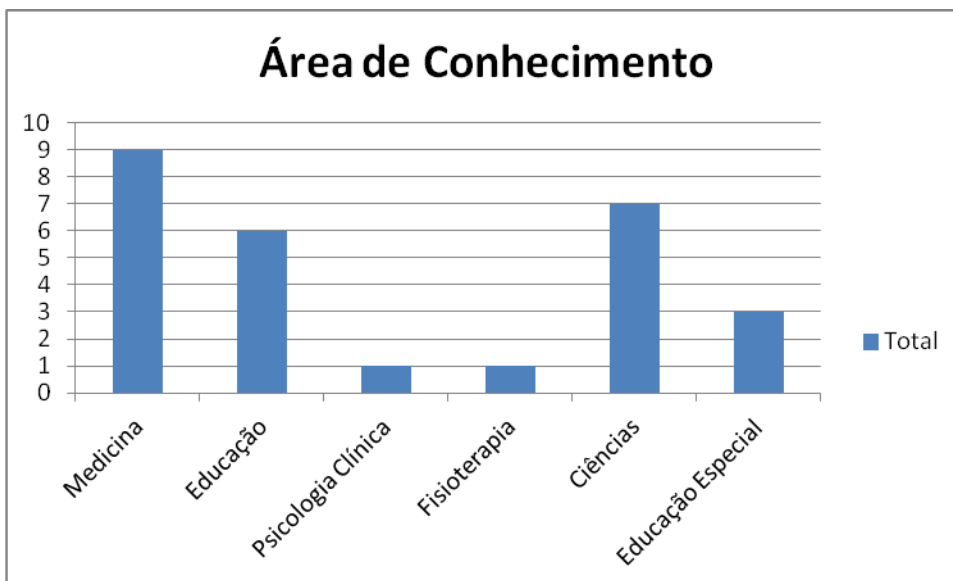


Figura 1. Resultado por áreas dos trabalhos analisados

Diante do gráfico acima, nota-se que a área que domina as discussões acerca da psicomotricidade é a das ciências biológicas (medicina, psicologia clínica, fisioterapia e ciências).

Verifica-se que os dados encontrados nas pesquisas da atualidade, corroboram a história de constituição da psicomotricidade, isso porque desde a sua gênese a psicomotricidade esteve ligada à medicina, com a finalidade de constatar e tratar patologias psicomotoras. Nesse sentido, podemos afirmar que esse dado expressa de forma significativa à síntese histórica da psicomotricidade.

Outro aspecto que levantamos junto aos trabalhos é o conceito que os mesmos trazem sobre psicomotricidade. Fica evidente nesse mapeamento e que nos chama a atenção é que apenas 11 (onze) trabalhos de 27 (vinte sete) analisados, apresentam uma definição sobre o conceito de psicomotricidade. Dos trabalhos analisados 09 (nove) trabalhos sequer trazem o conceito e junto aos 07 (sete) restantes não foi possível identificar o termo, pois tivemos acesso somente aos resumos.

Em relação aos trabalhos em que só tivemos acesso ao resumo, o procedimento realizado foi de considerar apenas os dados possíveis de constatar pelo resumo, citando os dados relativos a forma de avaliação, forma de análise e se houve intervenção durante o trabalho.

A questão da indefinição do conceito de psicomotricidade na maioria dos trabalhos nos preocupa, pois, como salientamos anteriormente, parece que a psicomotricidade tem se constituído a partir de uma miríade de definições difusas tais



como as encontradas em Fonseca (2004, 2009) e Rosa Neto (2002) dentre outros autores, conforme explicitamos no tópico anterior.

O motivo de nossa preocupação situa-se na não definição do conceito de psicomotricidade, assim como sua natureza e filiação teórico-epistemológica, pois nos parece que os estudos relacionados à psicomotricidade, da forma como constatamos, tornam-se ecléticos, superficiais e abstratos, pois demarcam posturas intelectuais que não se situam numa linha de pensamento e teórico-filosófica claramente definida (LAUROSSE CULTURAL, 1999). Poderíamos afirmar que ao não se identificar a essência filosófica, epistemológica e metodológica da psicomotricidade, o pesquisador eclético busca um método que se estruture a partir de diferentes correntes filosóficas na defesa de determinada tese, sem garantir uma homogeneidade lógico-epistemológica, fato que torna sua discussão difusa e vulnerável a especulações científicas, como temos identificado na maioria dos trabalhos que discutem a psicomotricidade.

Diante dessa questão, queremos afirmar a necessidade de esclarecimento do termo/conceito psicomotricidade a partir de critérios científicos. Nessa dissertação de mestrado, assumimos o compromisso de oferecer possibilidades histórico-culturais para repensarmos o conceito de psicomotricidade, assim como sua aplicação; tarefa ainda inicial e introdutória, mas que, diante dos pressupostos teórico-filosóficos, epistemológicos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, poderá ser desenvolvida na direção da elucidação da definição de psicomotricidade, na busca de uma conceituação científica para o termo e, simultaneamente, discutir e apresentar elementos prático-teóricos para a sua metodologia da intervenção.

Para visualizarmos a amostra de trabalhos pesquisada, apresentamos o gráfico abaixo.

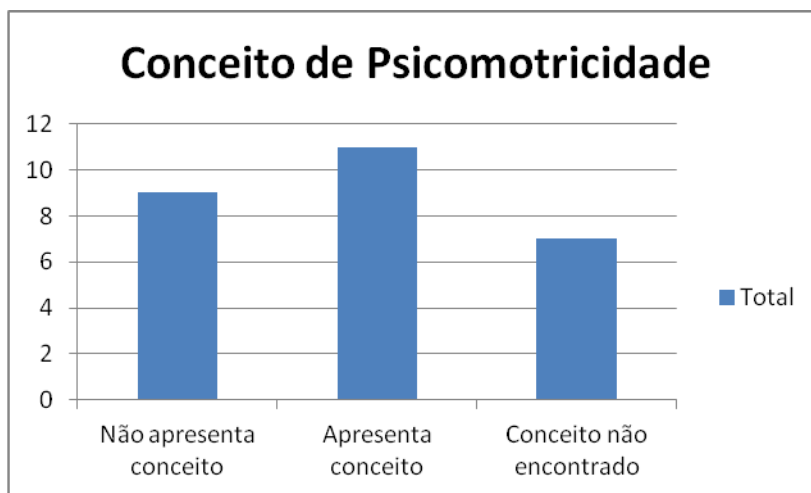


Figura 2. Distribuição de trabalhos conforme a apresentação do conceito de psicomotricidade

A título de exemplificação, apresentaremos abaixo algumas definições, consideradas as mais significativas, presentes nos trabalhos analisados.

Numa dissertação da área de educação especial encontramos a seguinte definição do termo psicomotricidade que se baseia “numa visão global da pessoa e engloba as interações cognitivas, emocionais, simbólicas e sensoriais motoras na capacidade de ser e se expressar num contexto psicossocial” (FENSKE, 2008). Identificamos que essa definição está associada com as compreensões mais atuais de psicomotricidade, que tentam relacionar todas as particularidades dos seres humanos, propondo uma versão de entendimento do sujeito na sua totalidade. No entanto, apesar de ampla, a definição não se situa claramente no plano epistemológico, mantendo-se difusa e superficial, pressupondo certo ecletismo científico, como afirmamos acima.

Outra definição antagônica a essa primeira foi encontrada numa dissertação de mestrado na área da fisioterapia, que afirma a psicomotricidade como “um instrumento científico auxiliar na detecção, compreensão e no tratamento de crianças que apresentam dificuldades motoras, cognitivas e afetivas durante o seu desenvolvimento” (PEREIRA, 2005). Aqui já está presente a ideia subsidiada pela medicina, como demonstrado na história de constituição da psicomotricidade, cujo intuito se constitui pelo diagnóstico de patologias psicomotoras, sendo essa então, a função essencial da psicomotricidade que se apresentou nesse trabalho.

A seguinte definição também corrobora com a apresentada anteriormente, é uma dissertação no campo da medicina e postula que a psicomotricidade surgiu como um meio de combater a inadaptação psicomotora, e também como um alicerce sensorio-perceptivo-motor indispensável na contribuição do processo de educação e reeducação psicomotoras (BELTANI, 2006). Verificamos a utilização de termos técnicos que advêm da área médica como inadaptação e reeducação e a psicomotricidade então seria um meio para ajudar o sujeito se reestabelecer de uma patologia psicomotora.

Uma definição que se mostrou pertinente e que poderia ir ao encontro do nosso estudo por se tratar da mesma temática, encontramos numa dissertação de mestrado na área da educação, a qual define a psicomotricidade como o meio viável de prevenir dificuldades escolares e alterações no comportamento, facilitando à criança possibilidades de se exprimir harmoniosamente e de se sentir satisfeita com esta realização (FURTADO, 1998). Entretanto, essa discussão que a autora traz é bastante complicada ao fazer uma relação direta entre psicomotricidade e aprendizagem escolar,

assim como ao salientar a possibilidade da criança se exprimir harmoniosamente, isso torna-se extremamente perigoso, sobretudo quando se pensa na adaptação da criança a padrões considerados normais na escola ou ainda quando a discussão se dirige para a patologização dos problemas escolares enfrentados pelas crianças, as quais são consideradas "desarmônicas", ou seja, não adaptadas ao padrão estabelecido pela escola.

Apesar da ainda difusa explicação do conceito de psicomotricidade, identificamos no trabalho acima uma discussão que iremos realizar no nosso próximo capítulo, que procura relacionar a psicomotricidade com as dificuldades de aprendizagem das crianças no interior da escola.

Discute-se o quanto a ideia de um bom desenvolvimento psicomotor é profilática na superação das dificuldades escolares, o que a nosso ver, configura-se como uma compreensão um pouco limitante, pois essa relação de causalidade é por nós questionada. Entretanto, iremos desenvolver essa ideia ao longo do nosso trabalho para defendermos nosso posicionamento segundo a Teoria Histórico-Cultural.

Só para demonstrar como essa ideia é forte dentro da psicomotricidade, nos deparamos com outra dissertação de mestrado em educação, associando essa temática às dificuldades de aprendizagem na escola. Segundo o autor, a psicomotricidade com sua fundamentação multidisciplinar apresenta relevante contribuição ao aspecto sócio-educacional concreto e relacionado às dificuldades escolares em nossos dias (GOMES, 1998).

Enfim, diante desse contexto, ilustrado com alguns exemplos de trabalhos científicos cujo tema é a psicomotricidade, conseguimos identificar o quanto tais trabalhos, na sua maioria, buscam um padrão positivista de normalidade/anormalidade ao discutirem a condição dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem.

Trabalhos oriundos da medicina retratam o caráter patológico de restaurar algo perturbado; os de educação colocam também a questão de resolver as dificuldades dos escolares através da psicomotricidade, adaptando a criança ao contexto escolar e assim por diante, ou seja, são trabalhos que reafirmam a psicomotricidade como elemento restaurador do sujeito na solução de suas dificuldades escolares, visões ainda positivistas e adaptacionistas do sujeito.

Pensando numa outra categoria presente nas obras analisadas, identificamos, como era de se esperar, até por conta de toda a gênese da psicomotricidade ligada a medicina, que a maioria dos trabalhos compreende o ser humano como um sujeito biológico e maturacional, ou seja, sua compreensão do indivíduo estrutura-se numa

direção organicista.

Também encontramos trabalhos, na mesma linha positivista e idealista, em que o entendimento do ser humano, fundamenta-se a partir dos fundamentos da Psicanálise tais como trabalhos referenciados em J. Lacan e M. Marroni, assim como encontramos referências à psicologia do desenvolvimento de A. Gesel e também baseados na taxionomia do domínio psicomotor da Anita Harrow em que o indivíduo é considerado segundo os aspectos de vida de seus pais e o desenvolvimento maturacional/biológico.

Verificamos um trabalho (IMAI, 2007) baseado na perspectiva psicogenética que enfatiza a evolução psicomotora em relação com o desenvolvimento cognitivo e ocorrendo em estágios interdependentes.

Também identificamos outro trabalho (Pereira, 2005), que compreende a existência de um indivíduo saudável, com qualidade de vida, desenvolvendo-se a partir de informações e intervenções motoras orientadas por um adulto, enfatizando a importância do professor nesse processo.

Por fim encontramos outra compreensão de homem (BASSO, 2011), também relacionada a uma visão positivista e idealista de indivíduo, que procura superar a visão organicista de ser humano, no entanto, dicotomiza o indivíduo como dotado de motricidade e cognição, como se esses fenômenos fossem separados na constituição humana. O estudo em questão exaltou e valorizou o desenvolvimento físico/motor.

Notamos que considerando todas as definições que apresentamos acerca dos trabalhos analisados, nenhum deles está associado a uma visão de totalidade de ser humano, fundamentada numa concepção histórico-cultural e respaldada no método materialista histórico dialético. O que vemos, na verdade, são trabalhos advindos da compreensão positivista e pragmática de ser humano e que explicam os indivíduos a partir de elementos inatos, maturacionais e organicistas.

Outra categoria identificada nos trabalhos analisados e que nos chamou a atenção, relaciona-se as formas de avaliação dos indivíduos que apresentam dificuldades psicomotoras. Esses trabalhos, na sua maioria, realizam a avaliação dos indivíduos a partir de testes psicomotores padronizados; dentre eles encontramos a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) no trabalho de Capote (2009), Bateria Psicomotora (BPM) Pereira (2005), as escalas mental e motora das “Bayley Scales of Infant Development – II” (ARIAS, 2006), Exame Psicomotor Picq e Vayer (GOERSCH, 2004), Teste Gestáltico (FURTADO, 2008), Avaliação através do Denver II (SOUZA, 2004), Teste TEPSI (Teste do desenvolvimento Psicomotor – 2 a 5 anos)

(SOUZA, 1998).

Podemos concluir, portanto, que a maioria dos estudos denota a ideia de um desenvolvimento pré-concebido e natural da criança, até porque muitos se pautam numa compreensão padronizada de desenvolvimento psicomotor, e isso implica também que a análise desse desenvolvimento baseia-se eminentemente em compreensões estatísticas e quantitativas, desconsiderando todos os demais aspectos qualitativos do processo de desenvolvimento humano.

Identificamos no quadro teórico, quase que 100% dos estudos se baseiam em apenas descrever os dados e fazer o tratamento da coleta de dados através de dados estatísticos, ou seja, quantificando o desenvolvimento psicomotor humano.

O que nos chama atenção, não é utilizar o método quantitativo para desenvolver a pesquisa. O problema é quando se quantifica e somente se descreve o fenômeno, mas não se analisa. Os fenômenos ficam limitados a uma ideia de que somente os números e a sua descrição expressam a essência do objeto investigado, visão bastante coerente com a proposição positivista de desenvolvimento humano.

Diante dessa constatação da limitação apresentada pelos testes psicomotores quantitativos, fica aqui a nossa defesa acerca de uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento psicomotor humano, considerando a importância de se tratar a gênese e o desenvolvimento do ator motor voluntário o qual, como temos compreendido, surge nas relações e atividades sociais, decorrente de processos educativos compartilhados entre os seres humanos e pela apropriação dos objetos culturais materiais e simbólicos construídos pela humanidade.

Outra categoria levantada a partir da análise dos trabalhos refere-se à existência ou não de intervenção junto aos sujeitos com dificuldades psicomotoras. Como podemos identificar no gráfico abaixo, vinte e dois trabalhos dos vinte e sete analisados não apresentaram nenhum tipo de intervenção e apenas cinco trabalhos tinha esse caráter.

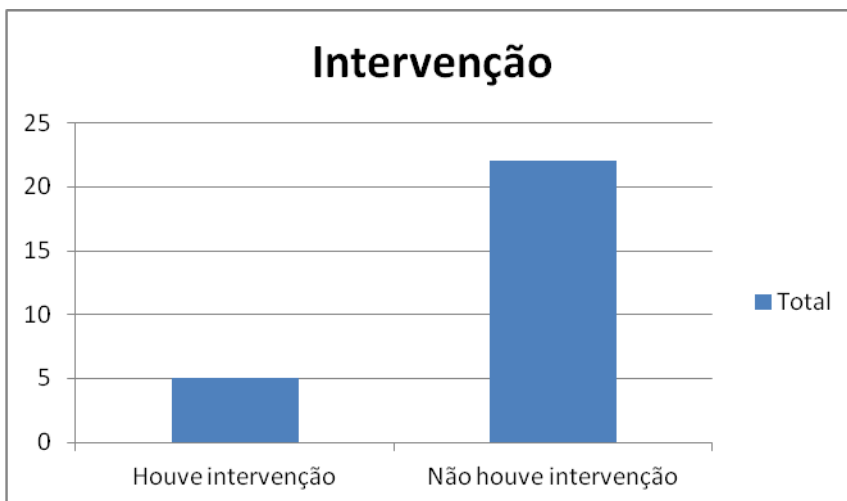


Figura 3. Distribuição dos trabalhos a partir da realização de intervenção ou não.

É obvio que para um trabalho de pesquisa oferecer contribuições práticas aos indivíduos na sociedade, não necessariamente precisa se estruturar a partir de uma intervenção. No entanto, o que nos chama atenção e torna-se inquietante é o fato desses trabalhos que tratam da psicomotricidade, na sua maioria, serem da área da medicina e compreenderem os sujeitos numa perspectiva biologizante e maturacionista, os quais realizam avaliações padronizadas como recurso para estudar o desenvolvimento psicomotor dos indivíduos, utilizando ferramentas estatísticas na realização da análise dos dados, fato coerente quando se compreende desenvolvimento humano numa perspectiva positivista de natureza biologizante e maturacionista que apresenta-se hegemônica sobretudo na medicina.

Comprendemos que tais trabalhos de caráter positivista, quantitativos e de natureza biologizante e que não apresentam nenhuma proposta de intervenção, acabam por contribuir para a manutenção da realidade, limitando-se a rotular e taxar os indivíduos, gerando processos de patologização e culpabilização dos mesmos. Desta forma cumprem o seu papel ideológico e isentam a sociedade de qualquer responsabilidade pela existência de tais dificuldades humanas. Podemos dizer que esses trabalhos ao avaliarem os indivíduos de forma ahistórica e abstratamente, contribuem para a manutenção da realidade ao invés de se comprometerem com a sua transformação, pois centram suas preocupações nos indivíduos como se os mesmos fossem apartados da sociedade.

Dentre os trabalhos pesquisados e que apresentaram proposta de intervenção prática, um deles recorre a atividades aquáticas (mestrado em educação especial)

(BASSO, 2011). Outro trabalho de intervenção relacionou-se a experiências de laboratório com 02 (dois) cães de pequeno porte (mestrado em educação especial) como suporte/auxílio para identificar o desenvolvimento de aspectos psicomotores de crianças deficientes (CAPOTE, 2009). Outra pesquisa intervenção desenvolveu formação teórica e prática com os profissionais de educação infantil (mestrado em educação) (IMAI, 2007) sem, no entanto, oferecer possibilidades críticas de compreensão da realidade pois limitava-se a realização de avaliações motoras padronizadas e focadas no próprio sujeito. Tivemos ainda outro trabalho que enfatizou a estimulação do desenvolvimento psicomotor implementado em uma creche (mestrado em medicina) (ALMEIDA, 2009).

Pois bem, um último aspecto apontado nas dissertações e teses pesquisadas, que é consequência dos itens discutidos anteriormente, são os resultados das pesquisas. É justamente nessa sessão, que deveriam ser discutidas as implicações dos trabalhos desenvolvidos, sua relevância para a superação dos problemas encontrados junto aos sujeitos e as possibilidades de avanços científicos na área, que identificamos, na sua maioria, apenas descrições de resultados encontrados nos testes de avaliação padronizada, afirmações ratificando a importância dos testes.

Enfim, constatamos que os trabalhos científicos que desenvolveram intervenções em suas pesquisas, apesar de ressaltarem a importância dessa atividade na minimização das dificuldades encontradas pelos sujeitos, pouco ou nada propõem em relação à uma proposição teórico-prática crítica e voltada a transformação da realidade dos sujeitos que apresentam dificuldades psicomotoras, tratando a questão de forma individual e abstrata e não numa perspectiva histórico-social.

Para ilustrar um pouco mais a discussão, traremos alguns exemplos do que acabamos de afirmar em relação às pesquisas que apenas descrevem os fenômenos nos seus resultados. Numa pesquisa de mestrado na fisioterapia o autor ao estudar os gêneros (masculino e feminino) e sua influência no desenvolvimento psicomotor, constata que não há influência desta natureza e os escolares pesquisados foram caracterizados como perfil psicomotor normal. Diante de tal resultado e analisando a discussão apresentada pelo pesquisador, verificamos a sua simplicidade para concluir o estudo, com limitada discussão teórica acerca da questão, limitando a análise a descrições dos eventos investigados, tornando-se uma pesquisa, a nosso ver, de pouca relevância para a realidade dos estudantes (PEREIRA, 2005).

Numa outra dissertação de mestrado em medicina de Semionato (2006), o autor concluiu que maior parte das crianças do grupo A (65%) tiveram pontuação entre 6-10

no teste psicomotor e foram caracterizados como dispráxicos, problema comum em crianças com dificuldades de aprendizagem segundo o autor. Por outro lado, no grupo B, (72.5%) os sujeitos obtiveram pontuação entre 16-20 e foram considerados hiperpráxicos pelo autor o qual explica que esse é um fenômeno que se revela em crianças sem dificuldades de aprendizagem. Ou seja tais dados, no nosso entender, pouco revelam a essência do fenômeno investigado, mantendo-se numa análise bastante superficial e linear da questão, pouco contribuindo para o enfrentamento e superação das dificuldades porventura apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

Nesse trabalho ainda, identificamos mais um complicador, porque na sua análise o autor naturaliza que a criança com dificuldades de aprendizagem escolar é dispráxica, ou seja, apresenta dificuldades em organizar seus movimentos e, de forma conclusiva e superficial afirma que as crianças que aprendem são hiperpráxicos por realizarem movimentos até acima da média esperada ou seja apresentam um grande repertório de atividades motoras complexas e variadas e para além de sua idade psicomotora (SIMIONATO, 2006).

Outro exemplo aconteceu numa dissertação na área de ciências, a qual coloca que a caracterização do desempenho psicomotor de alunos de classe de aceleração evidenciou a dificuldade na organização espacial, apontando esse fenômeno como principal característica desse grupo (GOERSCH, 2004). Outras dificuldades foram encontradas em maior ou menor numero de aparecimento sem uma análise aprofundada dos dados apresentados, mantendo-se nos aspectos descritivos.

Portanto, nota-se que essas pesquisas que enfatizam a descrição dos fenômenos investigados, apenas reafirmam de forma categórica os seus diagnósticos, como destacado anteriormente, evidenciando a culpabilização dos sujeitos e impingindo aos próprios indivíduos a responsabilidade por suas dificuldades psicomotoras.

É importante salientar que os trabalhos que realizaram alguma intervenção prática junto aos sujeitos com dificuldades, ainda que incipientes, apresentam conclusões diferenciadas se comparados àqueles limitados a descrição e voltados a definição de um diagnóstico da dificuldade psicomotora. Uma dissertação de mestrado na educação especial ressalta que a melhora na psicomotricidade do sujeito ocorreu na Percepção Espacial e não no Esquema Corporal, fato que ocorreu, segundo o autor, devido à necessidade de maior tempo para a intervenção (FENSKE, 2008). No entanto, apesar de se preocupar com um maior tempo para a realização de atividades com os sujeitos, não identificamos uma preocupação do autor com os tipos de atividades



desenvolvidas, fator complicador a nosso ver, pois defendemos que a qualidade das atividades, sua diversificação e a continuidade das mesmas é que possibilita o desenvolvimento dos sujeitos.

Outra dissertação de mestrado também na educação especial coloca que o programa de estimulação no meio aquático (natação) exerceu influência positiva em vários aspectos do desenvolvimento do bebê com necessidades especiais (BASSO, 2011). Apesar de enfatizar a atividade no desenvolvimento do bebê, percebemos uma discussão ainda genérica sobre a questão, sem um refinamento de como esse processo se efetivou no sentido de enfatizar as atividades no meio aquático e sua influência na melhoria das qualidades psicomotoras dos bebês investigados.

Outra dissertação de mestrado, também na educação especial, tem uma conclusão bem parecida como essa citada anteriormente e postula que a Terapia Assistida por Animais (TAA) traz benefícios às pessoas com Deficiência Mental no que se refere ao seu desenvolvimento motor, além de possibilitar motivação e sensibilizar os sujeitos nos cuidados com os seres vivos (CAPOTE, 2009).

Diante dessa pequena síntese que realizamos a partir do levantamento de dissertações e teses que tratam da temática psicomotricidade, foi possível perceber que os trabalhos estão na sua maioria identificados às patologias psicomotoras, realizando análises de natureza maturacionista e biologizante dos sujeitos, utilizando, na maioria dos casos, de parâmetros quantitativos e estatísticos para investigar o desenvolvimento humano, dentre outras características próprias da ciência positivista para se chegar à compreensão do processo de desenvolvimento humano.

Um dado importante, dentre os 27 trabalhos analisados, é que nenhum deles apresentou como referencial epistemológico e metodológico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Fica evidente, portanto, a necessidade de realização de pesquisas histórico-cultural na área como temos realizado nessa dissertação pois se faz necessário difundirmos outra possibilidade teórico-metodológica para a compreensão dos fenômenos psicomotores.

Diante dessa realidade científica da área, permeada, quase que exclusivamente por visões positivistas e naturalizantes sobre a psicomotricidade humana, fato que constatamos ao realizarmos esse trabalho de pesquisa, enfatizamos a necessidade de construção de uma compreensão materialista histórico dialética da questão.

Ao realizarmos nosso trabalho de pesquisa temos claro a necessidade de criarmos condições, ainda que introdutórias, para a superação dessa condição

hegemônica na área e apresentar uma nova possibilidade teórico-filosófica e metodológica para a investigação em psicomotricidade na sua relação com as dificuldades de aprendizagem, pensando-a numa direção histórico-cultural.

Na verdade, ao lançarmos mão dos estudos histórico-culturais sobre o processo de desenvolvimento do ato motor voluntário, encontramos as condições científicas para a superação do próprio termo/conceito de psicomotricidade. Diante das definições anteriores para psicomotricidade, bastante superficiais e epistemologicamente frágeis, respaldadas por visões naturalizantes e individualizantes, que pouco contribuem para a compreensão da atividade social na construção do movimento humano superior, que se traduz neste trabalho, como o ato motor voluntário, o qual é regido por funções psicológicas superiores e relacionado às condições históricas e sociais dos indivíduos.

Considerando as discussões até aqui apresentadas, ainda que introdutórias, acerca dos estudos em psicomotricidade e dificuldades psicomotoras, avançaremos para o seguinte tópico e discutiremos a relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem presentes na literatura científica pesquisada e hegemônicas na área para, posteriormente, oferecermos nossas contribuições para a compreensão da questão numa perspectiva histórico-cultural.

#### ***1.4. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E O SUJEITO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR***

Considerando as discussões realizadas no tópico anterior, podemos concluir que a compreensão hegemônica e naturalizante sobre dificuldades de aprendizagem escolar e sua relação com o desenvolvimento psicomotor do sujeito, oferece implicações para repensarmos de forma crítica os estudos sobre desenvolvimento humano de forma geral e sobre o desenvolvimento psicomotor da criança em específico, tarefa que assumimos nessa dissertação de mestrado.

Diante de toda essa diversidade teórica e epistemológica no que se refere à natureza e conceituação das dificuldades de aprendizagem escolar junto aos alunos e sua relação com o desenvolvimento psicomotor das crianças, torna-se imprescindível pontuarmos novamente que essa discussão hegemônica presente na literatura científica, tem centrado a responsabilidade pelo não aprender no aluno e na sua incapacidade psicomotora, caracterizando esse problema como uma disfunção em determinados

órgãos do organismo humano.

Essa compreensão, segundo nossa avaliação, desconsidera toda a complexidade e a dinâmica social e da relação ensino-aprendizagem estabelecida na escola, sobretudo quando a mesma é pautada numa relação direta entre causa-efeito, que desconsidera toda a concretude histórica do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, compreensão própria das matrizes positivistas presentes na discussão sobre psicomotricidade.

É facilmente identificável o quanto a psicomotricidade recebe e se apropria dessas influências da ciência positivista e naturalizante, sobretudo porque toda a história de constituição da área e, simultaneamente do conceito de psicomotricidade, advém de áreas médicas e biológicas exclusivamente, não adentrando no campo das ciências humanas e sociais como temos tentado realizar nesse trabalho de pesquisa.

No levantamento por nós realizado, ficou claro o quanto os trabalhos acadêmicos atuais da área, como salientamos anteriormente, estruturam-se e caminham numa perspectiva determinista de ser humano, onde predominam visões que definem *a priori* o ser humano considerando exclusivamente suas características naturais.

Outrossim, é importante salientar que algumas pesquisas tratam a temática do desenvolvimento psicomotor e sua relação com as dificuldades de aprendizagem escolar, com o intuito de verificar a natureza e as relações entre esses dois campos, assim como sua influência no processo de escolarização das crianças. Tais pesquisas, de certa forma, motivaram, fortemente, a investigação sobre essa temática, pois há que se pensar formas mais amplas de se compreender as crianças que vivenciam dificuldades escolares e o papel da educação e do desenvolvimento psicomotor nesse processo.

Nessa direção, Medina, Rosa e Marques (2006) ao estudarem o desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem afirmam que “muitas crianças encontram dificuldades na realização de atividades motoras, as quais podem repercutir negativamente no seu desenvolvimento escolar” (p.108). Sendo assim, concluem os autores que os componentes da aprendizagem motora exercem influência significativa na aquisição de habilidades de aprendizagem cognitiva. Afirmam que o desenvolvimento dos aspectos psicomotores, principalmente esquema corporal, organização espacial e temporal, são essenciais no momento em que a criança inserir-se no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Ainda nesse mesmo artigo, as autoras realizaram esse estudo com 34 crianças da faixa etária de 8 a 11 anos para investigar o desenvolvimento do aspecto organização

espacial em escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar. Os problemas de aprendizagem das crianças foram trabalhados pedagogicamente por profissionais especializados em psicopedagogia e concluiu-se que tais problemas tratavam-se de dificuldades vividas no processo de aprendizagem da leitura e escrita (processo de alfabetização). Os autores afirmam não se tratar de qualquer desordem de tipo orgânico ou de distúrbios mentais de natureza patológica e concluem que, apesar de algumas dificuldades escolares, os sujeitos apresentam desenvolvimento cognitivo “normal” (MEDINA, ROSA, MARQUES, 2006).

Nessa mesma pesquisa as crianças foram submetidas à Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) proposta por Rosa Neto (2002) e os dados foram analisados descritivamente considerando a utilização de tabelas de frequência. Os resultados mostram que 53% das crianças atingiram níveis inferiores ao esperado para sua idade cronológica, e na análise feita por grupos, apenas as crianças de 8 anos obtiveram coeficiente motor equivalente aos níveis esperados para a sua idade cronológica. Uma das explicações que os autores fundamentam os resultados seria de que “sugerem uma progressão da incidência de atraso no desenvolvimento da organização temporal das crianças com dificuldades de aprendizagem à medida que aumenta a idade cronológica” (p.112).

E assim, os autores trazem inúmeros estudos para justificar o resultado encontrado na sua pesquisa. Entretanto, o que questionamos é que essa relação de causa-efeito não ocorre de forma tão linear, como o estudo propõe, sobretudo porque se ocorresse dessa forma, encontraríamos, praticamente, 100% de crianças com dificuldades na organização temporal, resultado passível de muitos questionamentos no plano científico.

Por fim, os autores concluem o trabalho, reafirmando que em sua maioria, as crianças avaliadas apresentaram déficits na organização temporal e sugerem que o programa de intervenção invista mais nesse aspecto (MEDINA, ROSA, MARQUES, 2006). Apesar da incipiência dos resultados apresentados pelos pesquisadores, pois os mesmos apresentam uma explicação meramente causal e descritiva para a questão.

Em outro estudo realizado por Rosa Neto et al. (2007, p.46) intitulado “Desenvolvimento Motor de Crianças com Indicadores de Dificuldades de Aprendizagem Escolar”, os autores ressaltam a necessidade de “um bom desenvolvimento psicomotor para a educação do corpo, bem como o desenvolvimento global da pessoa” e que aí reside o seu papel preventivo no que se refere ao

enfrentamento das dificuldades escolares.

Na discussão dos autores identificamos uma relação direta e causal entre desenvolvimento psicomotor e aprendizagem escolar, ficando nítida a relação linear estabelecida entre essas dimensões do processo de desenvolvimento da criança. Tal definição implica compreender o desenvolvimento dependendo exclusivamente dessa relação para possibilitar a aprendizagem escolar, desconsiderando todo o processo histórico de constituição do indivíduo na sociedade e na escola. É importante registrar que o estudo se propõe discutir o desenvolvimento psicomotor de crianças com dificuldades escolares, entretanto, observa-se que o texto não trás nenhuma definição sobre as dificuldades de aprendizagem escolar ou como o autor define o conceito de dificuldade de aprendizagem escolar.

Neto et al. (2007, p.48, grifo nosso), ao apresentarem as conclusões de sua pesquisa, concluem que:

Uma análise atenta aos resultados deste estudo permite evidenciar uma associação positiva entre as dificuldades na aprendizagem escolar e os atrasos motores, além da relação com as condições biopsicossociais, sendo que as principais limitações do estudo estiveram ligadas ao retorno dos questionários enviados para a casa das crianças. Analisando os parâmetros motores das crianças deste estudo, observa-se que grande parte apresentou déficit entre a idade cronológica e a idade motora geral (média de 16 meses), o que pode fomentar o elo existente entre aspectos cognitivos e motores, **embora** o quociente geral de desenvolvimento tenha apontado à média de **normalidade**

Diante desses resultados, fica evidente a afirmação dos autores sobre a relação direta entre desenvolvimento psicomotor e aprendizagem escolar. Entretanto, os autores afirmam ainda que encontraram déficits psicomotores, os quais podem associar-se a aspectos cognitivos, mesmo concluindo que no quociente geral, os sujeitos enquadraram-se dentro da normalidade, conclusão que pouco ajuda numa compreensão mais ampla das dificuldades vividas pelos sujeitos.

E assim como neste capítulo, em outros estudos e pesquisas, como temos mostrado nesta dissertação, pouco se oferece para uma discussão crítica acerca das possibilidades de superação das dificuldades de aprendizagem dos sujeitos; quase nenhuma é realizada sobre as questões que envolvem a relação professor-aluno, as condições de aprendizagem oferecidas pela escola, sobre as perspectivas teórico-metodológicas e estratégias pedagógicas dos professores, dentre outras condições históricas, sociais e institucionais, para se pensar as dificuldades de aprendizagem

escolar. Desta forma, tais teorias centradas apenas nos indivíduos, acabam por mascarar toda uma realidade concreta e objetiva que multidetermina o processo de aprendizagem da criança na escola.

Mesmo quando Neto et al. (2007 p.50) discutem que seus achados demonstram “a necessidade de estudos longitudinais para verificar a relação existente entre desenvolvimento e rendimento escolar, bem como a necessidade de programas de monitoramento do desenvolvimento motor e intervenção multidisciplinar”, denotando uma preocupação com a ampliação dos seus estudos, os mesmos pouco contribuem para a realização de estudos mais aprofundados acerca da questão, mesmo quando salientam a necessidade, pela via do trabalho do professor, de um trabalho voltado à promoção de um melhor desempenho escolar e social das crianças.

Enfatizamos que um entendimento linear sobre a relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem, como identificado nas discussões dos autores que apresentamos nesse trabalho, como se o desenvolvimento psicomotor fosse um dado *a priori* para a aprendizagem escolar. Concluimos que esses trabalhos sim, apresentam sua importância, no entanto ainda de forma muito limitada, dada a carência de explicações teóricas e metodologicamente orientadas na direção da compreensão aprofundada da relação desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem. Na sua maioria, tais trabalhos tangenciam a questão, sem, no entanto, elucidar a questão de forma coerente.

Na realização dessa dissertação de mestrado queremos compreender a relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem de forma dialética, (assunto que será tratado no próximo tópico). Relação esta compreendida em movimento e sujeita a todas as contradições postas pela situação histórica e social vivida pelos sujeitos, principalmente aqueles que se encontram na escola e vivenciam dificuldades de aprendizagem.

Essa relação dialética que enfatizamos implica considerar os indivíduos numa perspectiva histórico-social e, desta forma, considerar a relação de interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem como apregoa a teoria histórico-cultural e pensar nessa relação a partir da realidade concreta vivida pelos indivíduos.

Defendemos que no interior da escola, a relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem deve ser analisada em movimento e considerando a própria realidade objetivo na qual os indivíduos estão inseridos, superando visões naturalizantes e idealistas sobre a questão. Para isso reconhecemos a

importância do trabalho de intervenção ludo-pedagógico orientado pelo professor, para compreendermos concretamente as dificuldades das crianças, assim como engendrarmos possibilidades concretas para a sua superação na escola.

A nosso ver a problemática das dificuldades de aprendizagem escolar vividas pelos alunos, apresenta-se bem mais ampla e complexa, pois as questões que abarcam o não aprender no interior da escola não deveriam ser focalizadas somente nos alunos, mas também discutidas junto aos profissionais formados nas áreas educacionais (professores, pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos, dentre outros), pois justamente eles que devem compreender o processo de ensino e aprendizagem no seu movimento histórico-social, assim como as implicações desse processo para a vida das crianças na escola.

Para exemplificar um pouco mais o quanto a visão positivista de ciência compromete uma compreensão ampliada das questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, analisaremos outro estudo, o qual tem o objetivo de verificar a função motricidade fina junto a escolares com transtornos de aprendizagem, distúrbios de aprendizagens e dificuldades de aprendizagem escolar, como definido pelos autores da pesquisa.

Segundo Capelline, Coppede e Valle (2010) ao apresentarem dados referentes ao desenvolvimento psicomotor e sua relação com a aprendizagem de escolares, afirmam que ao menos 50% dos escolares com problemas de aprendizagem apresentam uma desordem no desenvolvimento da coordenação motora. Essa relação entre alterações na coordenação motora e dificuldades de aprendizagem, segundo os autores, pode ser o sinal de um aumento da vulnerabilidade do trabalho neural, que é responsável pela integração sensório-motora da informação.

O que, a nosso ver é destaque nessa afirmação dos autores, é a porcentagem demonstrada para justificar a relação entre os dois componentes, o que para nós é insignificante, pois ressalta que 50% dos escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar apresentam desordem na coordenação motora, sobretudo porque não há um entendimento crítico desse dado quantitativo e o que se traduz a partir dele. Fica evidente a justificativa das dificuldades de aprendizagem centrada no indivíduo, a partir de um transtorno orgânico e caracterizado por uma vulnerabilidade em seu sistema nervoso central sem, no entanto discutir de forma ampliada a construção social dessa dificuldade.

O nosso posicionamento frente à questão das dificuldades de aprendizagem

escolar vividas pela criança sujeito desta investigação, dirige-se para uma compreensão histórico-cultural desse fenômeno, de forma a superar explicações superficiais e ligadas a aparências tais como explicações que afirmam que algo pode estar funcionando “errado” no cérebro da criança por um problema biológico exclusivamente, fato que pode não explicitar a essência dessa dificuldade. Defendemos que se deve ir à busca da essência das dificuldades da criança, considerando suas relações sociais e apropriações histórico-culturais e esse deve ser o objetivo central do pesquisador que estuda o tema, no sentido de esmiuçar a gênese de tais dificuldades, a partir da atividade social realizada pela criança.

Salientamos que deve haver uma inversão nessa forma de olhar para o sujeito que apresenta dificuldades escolares, no sentido de livrá-lo da culpabilização a ele impetrada pelo não aprender. Precisamos, portanto, compreender a dinâmica das relações sociais influenciando o fenômeno da não-aprendizagem dos sujeitos na escola, tomando como base as oportunidades sociais e históricas a eles oferecidas para que possam efetivamente aprender e se desenvolver.

Em se tratando da discussão acerca da relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem escolar. Identificamos que a maior parte dos estudos é centrada principalmente na descrição dos comportamentos dos sujeitos. Tais estudos apontam para a presença de alterações nas habilidades/capacidades psicomotoras dos sujeitos. O estudo sobre uma população disléxica, realizado por Capelline, Coppede e Valle (2010), apresenta apenas as dificuldades encontradas nos sujeitos da pesquisa, tais como na coordenação bimanual, destreza manual, dentre outras habilidades motoras finas, fato que, segundo os autores, justifica a ocorrência da dislexia junto a essa população sem, no entanto, adentrarem na discussão sobre as causas sociais dessa dificuldade apresentada pela criança.

Ao analisarmos outras pesquisas relacionadas ao tema, fica claro que a relação realizada pelos autores entre dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor toma como referencia uma condição linear entre esses aspectos, pouco contribuindo para uma compreensão significativa da questão e suas implicações na vida escolar dos sujeitos.

Em seus estudos, Garcia (2008), ao retratar da gênese das dificuldades de leitura, tomando a psicomotricidade como destaque, cita uma gama de fatores de natureza psicomotora na origem das dificuldades de aprendizagem dos sujeitos e aponta a motricidade global, a orientação direita-esquerda, a percepção temporal, a organização



perceptiva e a lateralidade como elementos psicomotores que influenciam o não aprender a ler pelos sujeitos.

Mais uma vez enfatizamos que os estudos de caráter positivista e que analisam as dificuldades dos sujeitos pelo ramo das ciências naturais, pouco contribuem para o enfrentamento das dificuldades minuciosamente descritas em seus estudos pois as evidências empíricas oferecem pouco apoio à possibilidade de uma compreensão dos fatores sociais e históricos que implicam nas dificuldades de aprendizagem junto a escolares (BERNARDO e ERRASTI, 1993).

Enfim, diante desse contexto científico positivista e hegemônico, presente nos estudos e pesquisas sobre o tema das dificuldades de aprendizagem escolar e sua relação com o desenvolvimento psicomotor humano, devemos assumir um posicionamento crítico, apontando os limites e oferecendo novas possibilidades como temos defendido nessa dissertação e consideramos que a teoria histórico-cultural pode oferecer essas possibilidades no plano teórico e metodológico para rediscutirmos a questão.

Ao considerarmos uma compreensão histórico-cultural para o processo de desenvolvimento da criança que apresenta dificuldades de aprendizagem escolar e compreendermos dialeticamente essa relação e pensando-a na sua totalidade, torna-se importante viabilizar condições para uma atividade social significativa, norteadas pela apropriação de instrumentos, pela linguagem e pela inter-relação social significativa, como fatores essenciais para a efetivação desse processo de forma coerente para a criança.

É importante ressaltar que estamos nos referindo àquele desenvolvimento que integra dialeticamente a esfera motora e a psíquica, considerando o ato motor superior como ato consciente e voluntário como apregoa a Teoria Histórico-Cultural. Diante dessa compreensão, podemos concluir que toda e qualquer definição de desenvolvimento que culpabiliza a própria criança pelas suas dificuldades de aprendizagem escolar, torna-se limitada e pouco contribui para o enfrentamento dessa realidade.

## **2. ATIVIDADE VITAL E ATO MOTOR VOLUNTÁRIO: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS PARA A SUPERAÇÃO DA VISÃO POSITIVISTA PRESENTE NA PSICOMOTRICIDADE**

Na busca de superar concepções hegemônicas de caráter positivista presentes nos estudos acerca da psicomotricidade, encontramos no método Materialista Histórico Dialético possibilidades importantes que estaremos explicitando neste capítulo, tendo em vista apreender o movimento de construção do ato motor voluntário como pressuposto fundamental da atividade consciente humana, criando condições para a superação da concepção positivista caracterizada pela psicomotricidade e presente na área.

É importante salientar o que Martins (2001) afirma sobre o método Materialista Histórico Dialético na direção da superação das limitações impostas pelo positivismo, pois se configura como uma possibilidade teórico-metodológica que busca apreender a realidade em movimento dialético pelo pensamento. Silva (2000), por sua vez, afirma que o confronto epistemológico positivista e marxismo ocorre pelo fato do positivismo identificar os fenômenos sociais com os fenômenos da natureza, incidindo no equívoco de desconsiderar o processo histórico social de produção e reprodução do conhecimento como parte integrante e natural dos seres humanos.

Martins (2001) chama a atenção que na concepção marxista encontra-se a possibilidade de uma apreensão concreta dos fenômenos e isso se dá pela via do pensamento dialético que busca captar o movimento da realidade. A autora esclarece que a apreensão do fenômeno por parte do pensamento não ocorre de forma imediata, mas sim de forma mediata, ou seja, há que se realizar o desvelamento da realidade aparente. Para alcançar tal objetivo é necessário que o pensamento realize inúmeras mediações e análise o objeto investigado em suas múltiplas determinações com objetivo de captar suas diversas propriedades e reconhecê-lo como síntese de muitas determinações.

Podemos afirmar, portanto, que segundo o método Materialista Histórico Dialético que a realidade empírica é o ponto de partida do pensamento para se chegar à realidade concreta e, para a consolidação desse processo de investigação, o pensamento utiliza a *análise* como possibilidade de elevar-se (o pensamento) do abstrato ao concreto e reproduzi-lo como concreto pensado (DUARTE, 2000).

Martins (2001) ainda ressalta dois outros aspectos peculiares do método, sendo que o primeiro deles enfatiza a relação entre as partes e o todo, salientando que os fenômenos não podem ser vistos de forma isolada. A autora salienta ainda que a realidade existe para além da consciência dos indivíduos, ou seja, enfatiza a total independência da realidade a qual deve ser desvelada nas suas múltiplas determinações para ser compreendida pelo pensamento humano.

Enfim, é nessa direção Materialista Histórico Dialética que implementamos uma análise e discussão crítica acerca da psicomotricidade e salientamos a ênfase na compreensão do ato motor voluntário, como possibilidade de superação da visão positivista presente na concepção de psicomotricidade.

Para isso, apresentaremos o conceito de atividade, considerado central na Teoria Histórico-Cultural e, nesse nosso estudo, essencial para a superação de visões maturacionistas e naturalizantes acerca do desenvolvimento do ato motor voluntário tão presentes na área.

Defendemos que tal compreensão possibilitará a superação de concepções que culpabilizam a criança pelo não aprender na escola e centram no próprio indivíduo, culpabilizando-o, as análises relativas às dificuldades psicomotoras e de aprendizagem escolares por ela vividas na escola.

O conceito de atividade, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, desde Vigotski e desenvolvido por Leontiev (1978a, 1978b, 2006), assim como contando com a contribuição de Luria (1994), torna-se fundamental para o nosso trabalho de pesquisa, sobretudo porque ao discutirmos a Psicomotricidade e seus desdobramentos no processo de desenvolvimento dos indivíduos, queremos reconhecê-la para além das definições organicistas e compreendê-la numa perspectiva dialética. Nesse processo desejamos superar a compreensão positivista de psicomotricidade e avançar na direção do reconhecimento do ato motor voluntário, construído nas relações sociais e a partir da apropriação dos objetos culturais como ato consciente e voltado a realização de necessidades e motivos sociais.

Se partirmos do pressuposto de que o ser humano se constitui no bojo das relações histórico-sociais, podemos afirmar que o seu desenvolvimento decorre da unidade entre condições externas e internas e que o mesmo avança de condições sociais/genéricas para condições individuais/particulares, sendo o processo de apropriação-objetivação imprescindível na sua constituição, enfatizando a atividade vital e consciente de cada ser humano como necessária para alçá-lo como sujeito de sua

própria história, considerando, obviamente, às condições objetivas de vida nas quais esse sujeito se encontra.

Com relação a este propósito, trataremos a guisa de primeiras aproximações, da atividade vital e a construção da consciência humana, ou seja, discutiremos como no desenvolvimento ontogenético, a realidade social presentifica-se na realidade psíquica e, para isso, analisaremos a estrutura da atividade na filogênese e na ontogênese. Discutiremos também as implicações da atividade e o uso de objetos culturais para o processo de desenvolvimento do ato motor voluntário na criança, incluindo a discussão acerca da importância da linguagem, assim como a articulação com o órgão responsável pela expressão psíquica, o cérebro humano.

Finalizaremos a discussão deste capítulo levantando questões acerca dos testes padronizados utilizados para avaliar o desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, realizando a devida crítica às compreensões positivistas e defendendo uma compreensão histórico-cultural e Materialista Histórico-Dialética acerca do processo de desenvolvimento humano de forma geral e da criança em específico enfatizando aspectos da criança pré-escolar, sujeitos da nossa pesquisa.

A princípio, Luria (1994), ao discutir a atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais, destaca três fatores primordiais que distingue a atividade consciente do homem da atividade do animal. O primeiro desses fatores consiste que a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos como acontece na atividade animal. Compreende-se que os animais estão submetidos à sua biologia, diferente dos homens, que não se limitam somente as suas necessidades naturais e biológicas, mas desenvolvem-se a partir das relações que estabelecem na sociedade e com os objetos culturais construídos pela humanidade.

Podemos afirmar, portanto, que os nossos comportamentos, de forma geral, não traduzem diretamente as nossas inclinações naturais ou necessidades biológicas. A atividade do homem deve ser compreendida de forma ampla, pois é dirigida por complexas necessidades, as quais, na sua maioria têm relação com a vida em sociedade. Segundo Luria (1994) as necessidades cognitivas, por exemplo, aquelas que produzem no homem à possibilidade de apropriação de conhecimentos e compreensão da realidade, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser socialmente ativo e corresponder a expectativa do outro durante o trabalho, dentre outras necessidade úteis à vida em sociedade são decorrentes da vida objetiva construída socialmente.

Para o autor, uma segunda diferenciação da atividade consciente do homem e do animal, configura-se em relação aos comportamentos; o comportamento animal é determinado por impressões oriundas do meio e captadas pelos órgãos dos sentidos sensoriais, principalmente pelo campo visual e configuradas por características da experiência individual de cada animal. Segundo o autor, no homem essa relação com a natureza é muito mais complexa, uma vez que os homens têm atividade teleológica, ou seja, refletem, planejam sobre as condições do meio social em que vivem e por isso desenvolvem consciência de sua atividade na sociedade (LURIA, 1994).

E por último, ainda segundo Luria (1994) há uma terceira característica que diferencia a atividade consciente do homem do comportamento animal. Afirmo o autor que a base do comportamento animal tem duas fontes principais; a primeira decorre de programas hereditários, presentes no genótipo da espécie e a segunda, decorrente dos resultados da experiência individual de cada animal representante da espécie. O homem além de possuir essas duas características presentes nos animais, possuiu uma terceira, qual seja, a possibilidade do homem aprender a partir da apropriação da experiência de toda a humanidade, considerando os conhecimentos transmitidos por aprendizagem social e vividos na sociedade humana (LURIA, 1994).

Nas palavras de Luria (1994, p. 73):

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-cultural de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal.

Ao pontuar as diferenças entre a atividade consciente do homem e a atividade animal, concordamos com o questionamento que Luria (1994, p.74) sobre o surgimento dos traços que diferenciam o homem do animal. Indaga o autor: “O que é que caracteriza as formas de vida que diferenciam a atividade consciente do homem do comportamento dos animais e nas quais devemos procurar as condições que formam essa atividade consciente?”. Em seguida, defende que as particularidades da forma superior de se organizar, que é inerente ao homem, devem ser estudadas, compreendidas e analisadas na forma histórico-social, ou seja, compreendendo o trabalho social na relação do homem com a natureza, na construção e emprego de instrumentos, assim como considerando a linguagem decorrente desse processo social (LURIA, 1994).

Luria (1994) aponta um pressuposto importante para a psicologia, qual seja, que

“as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da alma, nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas” (p. 75). Nessa mesma direção Leontiev (1978a), afirma que se compreender a consciência como produto exclusivamente subjetivo, como forma transfigurada de manifestação das relações é um equívoco e reitera que a consciência caracteriza-se por ser social por natureza, construída pela atividade humana, engendrada no mundo objetivo.

Considerando as afirmações dos autores, podemos afirmar que por detrás dos fenômenos aparentes na consciência, encontram-se os ditos laços e relações objetivas, os quais constituem um momento real em movimento da atividade no desenvolvimento da consciência humana (LURIA, 1994; LEONTIEV, 1978<sup>a</sup>).

Como dito anteriormente, diante das condições objetivas de vida, a atividade consciente do homem supera os limites daqueles comportamentos mais elementares e característicos dos animais; isso implica numa mudança radical na estrutura do comportamento humano, justamente porque, juntamente com os motivos biológicos, surgem no homem, os motivos e necessidades superiores, advindos de sua relação social.

Podemos afirmar que concomitante ao comportamento que depende da percepção imediata do meio, surge outra forma de agir no mundo, as chamadas formas superiores de comportamento, conquistadas pelos homens ao longo do processo de evolução. Essas transições abarcam as duas fontes primárias do comportamento que são a via hereditária e a experiência individual e, posteriormente, os componentes relacionados com a atividade social do homem que resulta na terceira característica do comportamento, exclusivamente humana, que possibilita aos homens transmitir e assimilar a experiência da humanidade (LURIA, 1994).

Considerando essa compreensão e enfatizando o quanto a atividade externa e social é que possibilita o desenvolvimento de formas superiores do psiquismo humano, podemos afirmar que a consciência individual como forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante o processo de formação e desenvolvimento da humanidade. Podemos concluir que sem a atividade social os homens não teriam o desenvolvimento da sua consciência, pois fora do sistema de relações sociais não é possível à existência do psiquismo dos indivíduos como forma do reflexo consciente, de imagens conscientes (LEONTIEV, 1978a).

Tais observações ampliam a nossa compreensão sobre o desenvolvimento humano e começam a indicar caminhos diferenciados para a compreensão do nosso objeto de pesquisa qual seja o desenvolvimento do ato motor voluntário, relacionando-o ao movimento humano voluntário (consciente) e decorrente de atividade realizada socialmente.

## ***2.1. ATIVIDADE VITAL E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HUMANA NA FILOGÊNESE***

As discussões realizadas nesse item se fazem de extrema importância, pois possibilitam reflexão teórica sobre o processo de desenvolvimento humano a partir de uma teoria que enfatiza a realidade objetiva/material nesse processo. Teoria essa que se respalda numa compreensão materialista histórico dialética da realidade e, portanto, que considera o processo de desenvolvimento humano no seu movimento contraditório e compreendido como totalidade histórico-social.

É importante salientar que a compreensão do conceito de atividade objetiva, inicialmente anunciada por Vigotski e depois desenvolvida por seus colaboradores, principalmente Leontiev e Luria, também respaldará a compreensão teórica, tanto do conceito de ato motor voluntário, como a compreensão da sua aplicação/desenvolvimento na resolução das dificuldades de aprendizagem vividas pelas crianças na escola.

É Leontiev (1978a) quem afirma o quanto a atividade humana se explicita em dois âmbitos como já afirmamos; pode ser tanto o externo quanto interno que medeiam essa relação do reflexo psíquico da realidade. No entanto, há que se enfatizar a realidade objetiva como fundamental para se entender a unidade entre a atividade externa e interna no homem. Nessa direção, portanto, há que se compreender que aquilo que se apresenta para o sujeito na realidade objetiva/concreta como motivos, finalidades e condições de sua atividade é que será representado, compreendido e apreendido pelos sujeitos.

Para a compreensão da atividade, Leontiev (1978a, p.100) enfatiza a importância do método desenvolvido por Marx, pois, nas palavras do autor, “foi Marx quem descobriu o método de análise científica do surgimento e funcionamento da consciência humana, social e individual” e por isso, mesmo a título de primeiras aproximações, estaremos tentando compreender, a partir do método marxiano, o processo de construção e desenvolvimento do ato motor voluntário em crianças que apresentam

dificuldades de aprendizagem escolar, na tentativa de superar a compreensão de psicomotricidade apregoada pelas concepções positivistas de desenvolvimento humano.

Ao relacionar a atividade e a consciência, Leontiev (1978a) descreve inicialmente uma consciência que chama de primária, pois seu ponto central está na forma de imagem psíquica que cada sujeito humano vai conhecendo do mundo. Por configurar-se como uma imagem psíquica, a atividade torna-se mais prática e exterior, pois necessita da realidade para sua existência.

Posteriormente, a atividade também se converte em objeto da consciência, fato que implementa um distanciamento da atividade prática/externa. Quando isso acontece o sujeito na atividade já toma consciência dos atos de outros homens, assim como dos seus atos. Estes atos por sua vez serão comunicados, por meio da linguagem de significados, a outros homens, garantindo o caráter histórico da atividade. Para Leontiev (1978<sup>a</sup>) é essa atividade que constitui a premissa para que possam existir as ações e operações internas que passam pela mente, no “plano da consciência”, conforme afirma o autor.

É importante esclarecer que no desenvolvimento humano o processo de domínio dos significados passa da atividade externa da criança com objetos materiais, pois é na comunicação simprática que poderíamos compreender, a partir de Luria (1994), como uma comunicação verbal e relacionada às experiências objetivas e concretas realizadas com as crianças, fato histórico e que possibilita de relações significativas com o outro e com os objetos na ação, para que a criança compreenda tanto a função dos objetos como também a sua denominação, possibilidades históricas essenciais para o desenvolvimento de sua consciência.

Demonstrando o que afirmamos anteriormente retomamos Leontiev (1978a) que ressalta que nos estágios iniciais, a criança vai assimilando o significado concreto, portanto, a atividade está ligada com a prática, com a realidade. Nessa atividade surgem também operações lógicas que as crianças vão dominando, mesmo que ainda presa ao externo. Ao concretizar o processo de interiorização o qual tem origem nas relações com o mundo exterior, formam-se os significados dos objetos, os conceitos, e esse movimento constitui a atividade mental interna, a atividade “no plano da consciência” como afirma o autor. É importante esclarecer que essa atividade vai aos poucos se desligando da atividade prática e tornando-se cada vez mais independente dela, momento em que o sujeito começa a representar os objetos, as experiências e relações no seu psiquismo.



Não há dúvida que a ruptura que diferencia o homem do animal se dá através da atividade social como colocado anteriormente e essa atividade, para a Teoria Histórico-Cultural, é compreendida através do trabalho. Portanto há o questionamento segundo Leontiev (1978b): que atividade é essa, particularmente humana que é nomeada de trabalho? “O trabalho é um processo que liga o homem á natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza” (p.74). Continua Leontiev (1978b p.74) nas palavras de Marx:

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de um potencial natural. As forças de que seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil a sua vida. Ao mesmo tempo em que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que neles estão adormecidas.

Nessa relação dialética com a natureza em que o homem transforma tanto a natureza quanto a si mesmo, são produzidos intencionalmente os instrumentos, considerando a sua atividade em sociedade, uma vez que os instrumentos são sociais na sua essência, ou seja, tem uma finalidade social. Nesse sentido, a construção dos instrumentos também é um marco na história do desenvolvimento do homem e contribui sobremaneira para o desenvolvimento de características que distinguem o homem do animal.

Segundo Luria (1994) nessa preparação de instrumentos, já mudava radicalmente a atividade do homem primitivo, pois para construir instrumentos, a partir da sua necessidade, no sentido de ter finalidade, planejar, agir teleologicamente, ou seja, agir de forma planejada e na direção da satisfação de suas necessidades sociais, diferenciando-se dos comportamentos dos animais. Com isso, a partir da construção dos instrumentos, surge, portanto, um objeto material que passa a mediatizar o trabalho humano junto a natureza, libertando o homem das suas limitações orgânicas, fazendo-o avançar no seu processo de hominização e humanização. Processos os quais podemos compreender como as transformações, tanto nos aspectos físicos/materiais/orgânicos, como simultaneamente, nos aspectos abstratos/subjetivos/psicológicos, pois, à medida que trabalha para transformar a natureza e construir objetos e linguagem, cada homem, coletivamente, transforma seu corpo e seu psiquismo de forma incessante, contínua e dialeticamente hominizando-se e humanizando-se nesse processo.

Leontiev (1978b, p.75) apoiando-se em Marx esclarece o quanto a produção de

instrumentos, esse objeto mediador, faz avançar o desenvolvimento humano para além dos limites orgânicos. Para o autor:

O trabalho humano, em contrapartida, é uma atividade originalmente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja das funções de trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando sua comunicação. Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece sua ação sobre a natureza, a produção.

Essa particularidade, do homem relacionar-se com a natureza transformando-a e criando instrumentos sociais, que não se encontra no mundo animal, é o que possibilita a ruptura e engendra uma mudança radical em toda a estrutura do psiquismo e comportamento humano (LURIA, 1994).

O mesmo autor ressalta que o que modifica de mais importante na estrutura geral do comportamento (surgida no processo de transição da história natural do animal à história social do homem) dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma “ação” que não é dirigida imediatamente por um motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados (LURIA, 1994).

Essa característica, já mencionada anteriormente no item que demonstrava as diferenças entre o homem e o animal, pois o homem ao realizar ações e operações orientadas para um fim e que não estão ligadas diretamente a sua necessidade biológica, mas sim a uma atividade social ou um trabalho coletivo, diferencia-se qualitativamente dos animais e constitui-se na atividade social, fato que nos direciona a compreender a estrutura de sua atividade, para entendermos as peculiaridades do seu processo de desenvolvimento psíquico.

Sendo assim, entendemos que a estrutura fundamental da atividade de um indivíduo, colocado nas condições do trabalho coletivo, tem a finalidade de satisfazer suas necessidades individuais e relacionadas ao coletivo, pois, junto aos homens, uma atividade não acontece por acaso, mas sempre para atender alguma finalidade. Leontiev (1978b) cita o exemplo da atividade do batedor que participa na caçada coletiva primitiva, a qual é estimulada pela necessidade de alimentar-se ou talvez de vestir-se com a pele do animal. Nesse sentido, o batedor tem como finalidade espantar a caça e direcioná-la para determinada área onde os caçadores estão a sua espera, e o caçador

deve abater a caça, para que todos (batedores e caçadores) possam se alimentar e se vestir com o couro da caça. Batedores e caçadores realizam ações diferentes, porém voltados para a mesma atividade coletiva, qual seja, se alimentar e se vestir da caça. Podemos compreender que uma atividade coletiva desdobra-se em diferentes ações realizadas pelos membros do grupo, cuja finalidade da atividade deve ser a mesma para todos os membros com objetivo de realizá-la com sucesso e em benefício de todos os membros do grupo.

Segundo Martins (2004, p.84) a atividade humana consciente possibilita a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos, dentre outras capacidades humanas e engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica. Para que o indivíduo tenha condições de satisfazer suas necessidades, precisa estabelecer relações com o objeto, agindo sobre e descobrir o objeto. O objeto por sua vez, à medida que satisfaz as necessidades do indivíduo, adquire a função estimuladora e orientadora da atividade desse indivíduo, quer dizer, segundo Martins (2004, p.87), converte-se em motivo da atividade do indivíduo.

Podemos entender que se no início do processo a necessidade apresentava-se como condição para a atividade, à medida que a atividade se torna complexa, essa premissa se inverte e a necessidade torna-se o resultado da atividade. Ou seja, podemos afirmar que as necessidades se transformam, por meio dos objetos e durante o seu processo de uso, fato que nos faz pensar que as necessidades humanas também são produzidas e possuem uma natureza histórico-social (MARTINS, 2004).

É claro que essa relação necessidade-atividade e atividade-necessidade devem ser compreendidas dialeticamente, e que a atividade sustenta-se por motivos e dada a sua complexidade, possibilita várias ações, fato que nos faz afirmar que as ações são componentes da atividade, como tentamos exemplificar a relação entre as ações do batedor e do caçador apresentadas acima e sua relação com a atividade coletiva.

Desta forma as atividades não podem ser analisadas em separado das ações dos indivíduos, assim como estas também não podem ser compreendidas em separado das operações que são os processos da ação e estão condicionadas pelas condições próprias de cada indivíduo, como possibilidades reais de sua ação em determinada atividade (MARTINS, 2004).

É importante salientar que as relações que se estabelecem entre as atividades são relações sociais, ou seja, relações cujo produto não possui para o indivíduo uma natureza psíquica direta, ou seja, é sempre mediado. Para se apreender as ligações entre

o motivo da atividade e as relações entre as ações, há que se compreender a ação concreta refletida na cabeça do ser humano tais como as ideias presentes na sua consciência e, nesse processo, a forma como cada ser humano atribui significados e sentidos às suas próprias ações relacionando-se com o seu grupo social (MARTINS, 2004).

Martins (2004) nos esclarece que atividade e consciência devem ser compreendidas dialeticamente, ou seja, no entrelaçamento histórico e social em que ambas se objetivam sob a forma de atividade. A consciência para a autora, não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas, sim, “apreendida como ato psíquico vivenciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo” (p.88).

É possível verificar a indissociabilidade entre consciência e as ações do indivíduo, à medida que é possível compreender as relações entre significado e sentido de tais ações. Martins (2004, p. 88-89) afirma que os significados decorrem de processos de apropriação efetivados pelos homens e “fundam-se nas relações objetivas, na prática social humana, representando as maneiras pelas quais os homens assimilam a experiência humana generalizada”. Segundo a autora, essas significações históricas:

Vão converter-se em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado, passando a ocupar nele um lugar específico, a desempenhar um papel na vida desse indivíduo e em suas relações com o mundo, ou seja, adquirem um sentido subjetivo (MARTINS, 2004, p.89).

É importante salientar que na sociedade capitalista, em decorrência da divisão social do trabalho, as relações entre significado e sentido pessoal não são necessariamente coincidentes, fato que provoca a sua separação, tornando as ações alienadas e desvinculadas da atividade. A ruptura entre significados e sentido pessoal determina uma mudança na estrutura interna da consciência, fragmentando-a (MARTINS, 2004).

Fica evidente, portanto, que a atividade consciente do homem não é produto do seu desenvolvimento natural de propriedades oriundas do seu organismo, como várias teorias defendem, inclusive as que permeiam as questões da aprendizagem e desenvolvimento, temas discutidos nessa dissertação.

Segundo Luria (1994) é o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho que possibilita avanços aos indivíduos e, Leontiev (1978b, p.78) acrescenta:

Isso significa que é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objetivo de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivadas socialmente.

Nesse contexto, ao decompor sua ação, o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e o seu objetivo. Assim, podemos retomar o exemplo do batedor que faz operacionalizar sua ação é justamente essa condição de antecipação da ação que realiza e sua respectiva satisfação com o final do processo de caçada (LEONTIEV, 1978b).

Retomamos então o conceito de instrumento citado anteriormente, porque é com a possibilidade das ações humanas e respectivas operações em determinada atividade social que os indivíduos desenvolvem os instrumentos de trabalho (LEONTIEV, 1978b, p.81), compreendendo o instrumento como “um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho” com a finalidade de transformação da natureza.

Um instrumento segundo Leontiev (1978b) possuiu duas finalidades centrais a primeira é a consciência do objeto da ação e nas suas propriedades objetivas, cita como exemplo o machado, que possuiu propriedades para qual orienta sua ação, portanto, há uma primeira abstração consciente e racional. Há também uma segunda funcionalidade, isto é, que o instrumento não é só determinado pela sua forma particular e suas propriedades físicas, ele se traduz como um objeto social, que foi elaborado socialmente no percurso do trabalho coletivo. Ou seja, o instrumento é um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho (LEONTIEV, 1978b).

E por fim, chegamos à terceira característica apontada no tópico anterior sobre a diferença entre a atividade consciente do homem e do comportamento animal, qual seja, a implicação do aparecimento do pensamento e da linguagem no homem, considerando a sua atividade.

Leontiev (1978b) define pensamento como processo de reflexo consciente do homem acerca da realidade, nas suas propriedades e ligações e relações objetivas, incluindo também os objetos inacessíveis a sua percepção sensível. Isso implica compreender que a imagem psíquica que opera no pensamento humano assim como, o conceito e a representação, possuem uma base sensível. Logo, há uma segunda implicação, qual seja, o reflexo consciente da realidade tem um distanciamento da atividade sensorial e vai além das características físicas aparentes e nesse momento, temos a mediação da linguagem simbólica (LEONTIEV, 1978b).

A linguagem é a consciência prática dos homens segundo Leontiev (1978b) apoiado em Marx. Continua o autor, só é possível compreender a linguagem assim como a consciência, a partir do trabalho. Sendo assim, a consciência como a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, não sendo possível compreender uma sem a outra. É importante destacar que a linguagem não desempenha apenas o papel de comunicação entre os homens, mas é o meio, uma forma da consciência e dos pensamentos humanos (LEONTIEV, 1978b).

Entender a atividade humana vital ou o trabalho coletivo se faz importante para sinalizar o que é distintivo entre o desenvolvimento do homem e do animal. Para isso, compreender a estrutura da atividade e seu conteúdo torna-se imprescindível para análise do desenvolvimento humano.

Sendo assim, é possível afirmar que a organização social/coletiva é fundamental para o tipo de consciência que se pretende formar no indivíduo. Sabemos que o que ocorre na sociedade capitalista é a camuflagem dessa organização, com a finalidade de responsabilização dos indivíduos pelo seu desenvolvimento, assim como pelas suas dificuldades, naturalizando o processo de desenvolvimento desses sujeitos.

No entanto, considerando a compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano, é possível defender que os indivíduos são sínteses sociais e históricas e por isso o cuidado em não responsabilizar individualmente os sujeitos pelos seus pensamentos e comportamentos, assim como pelas suas dificuldades de aprendizagem, pois são muitas as determinações desses processos, fato que precisa ser desvelado a partir da análise científica do seu processo de constituição. Para isso há que se compreender as atividades sociais realizadas pelos sujeitos considerando as condições objetivas onde essas atividades acontecem, sob o risco de se realizar compreensões idealistas e abstratas acerca do processo de desenvolvimento humano.

No próximo, dando continuidade a discussão, apresentaremos, o processo de desenvolvimento e formação dos indivíduos, considerando as peculiaridades do processo ontogenético discutido pela teoria histórico-cultural e chegaremos na criança pré-escolar, tendo em vista compreender histórico-culturalmente os sujeitos da nossa pesquisa.

## **2.2. ATIVIDADE VITAL HUMANA E DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO**

Dando continuidade à discussão acerca do processo de desenvolvimento humano, enfatizaremos a situação social como possibilidade desse processo e discutiremos suas implicações na construção dos indivíduos de forma geral e da criança especificamente, considerando a atividade social e a apropriação cultural como base fundamental para a efetivação do processo de humanização dos indivíduos, mediado pela ação do professor na escola no caso das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar.

Sabemos que a situação social é o ponto de partida de todos os processos de transformação vividos pelos seres humanos nos diferentes estágios de desenvolvimento ao longo de sua vida. São as atividades sociais que determinam a trajetória e permitem as crianças adquirir novas e diferenciadas características físicas e psíquicas. Podemos afirmar que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento humano e a possibilidade de que o social se transforme em individual (VIGOTSKI, 2006).

A situação social de desenvolvimento, específica de cada idade, determina e regula todo o modo de vida da criança e a relação com a sua prática social. Enfatizamos que ao conhecermos a situação social de desenvolvimento da criança determinada pela relação estabelecida entre a criança e seu meio social, poderemos compreendê-la em cada diferente estágio do seu desenvolvimento.

As novas possibilidades psíquicas, decorrentes das práticas sociais que engendram os diferentes estágios do desenvolvimento, se efetivam como qualidades da consciência e personalidade da criança. É importante esclarecer que as transformações na consciência da criança acontecem devido a uma forma específica de prática social por ela vivida em sociedade em determinada idade, definido por determinado estágio de desenvolvimento (ELKONIN, 2012) e que as novas formações atingem a supremacia qualitativa nos finais de determinado estágio do seu desenvolvimento como afirmou Vigotski (2006).

Elkonin (2012, p.155) salienta o quanto os autores basilares da teoria histórico-cultural como Vigotski, Leontiev, Zaporozhets e colaboradores como Smirnov, Zinchenko e ainda Rubinshteyn demonstraram efetivamente a dependência do nível funcional dos processos mentais sobre a natureza de seus envolvimento nas atividades

e que “os processos mentais (dos processos sensório-motores elementares aos processos intelectuais superiores) são dependentes dos motivos e tarefas da atividade nas quais estão envolvidos” e que os mesmos são determinados pelo lugar que ocupam na estrutura da atividade (a ação ou operação).

É importante o adendo feito por Elkonin (2012) acerca da compreensão dos estágios do desenvolvimento psicológico em que o autor salienta a necessidade em se compreender o aspecto objetivo-contextual da atividade realizada pela criança. Salienta que na Teoria Histórico-Cultural grande atenção tem sido dada à estrutura da atividade e à correlação de motivos e tarefas, ações e operações pertinentes à atividade, sem, no entanto, atentar-se para o aspecto objetivo-contextual da atividade.

O autor salienta ainda que os teóricos tenham se preocupado com dois tipos de atividades diretamente relacionadas ao desenvolvimento mental na infância – brincar e aprender, questões extremamente relevantes, no entanto, segundo o autor, não é possível compreender o processo de desenvolvimento mental sem a investigação do aspecto objetivo-contextual da atividade, ou seja, sem a elucidação dos aspectos particulares da realidade com os quais a criança interage durante a atividade que realiza, a sua compreensão torna-se limitada (ELKONIN, 2012).

No que se refere ao processo de desenvolvimento infantil, uma característica essencial que devemos pensar, é que o mesmo acontece sob a determinação das condições concretas de vida da criança como enfatizamos anteriormente. Salienta-se que dependendo dessas condições, do lugar social que a criança ocupa nas relações humanas, a situação particular e as atividades podem se alterar, fato importante para pensarmos nas atividades sociais presentes na nossa cultura e diante das condições objetivas encontradas pelas crianças nas escolas brasileiras (LEONTIEV, 2006).

Sobre o processo de desenvolvimento infantil nos remetemos a Leontiev (1989) ao afirmar que durante o seu desenvolvimento, a criança, sob determinações da realidade objetiva, muda o lugar que ocupa socialmente e isso são qualitativamente decisivos em sua vida. Desde o nascimento a criança estabelece relações com o mundo à sua volta, orientada pelos adultos, assimilando o mundo objetivo a partir dos seres humanos e objetos culturais a ela possibilitados, agindo com eles e sobre eles, constituindo-se nesse processo e tendo, é claro, suas necessidades vitais supridas pelos adultos com os quais convive.

Desde o seu nascimento e, sobretudo no primeiro ano de vida, a conduta da criança se estrutura de forma dinâmica e aparecem processos comportamentais



decorrentes das condições sociais por ela vividas. No primeiro ano de vida há uma situação peculiar que decorre de situação social específica desse período, qual seja a incapacidade biológica do bebê que não consegue sobreviver sem a ajuda do adulto para suprir suas necessidades de sobrevivência, sendo a via principal da atividade da criança determinada pelos adultos à sua volta (FACCI, 2004).

Interessante perceber que embora a total dependência do bebê para com os adultos na manutenção de sua vida biológica, ele necessita manter as máximas possibilidades de comunicação social. Porém o bebê estabelece uma comunicação sem palavras e muito peculiar, instalando-se o que Vygotsky (1996) intitula de contradição entre máxima sociabilidade e mínimas possibilidades de comunicação. A comunicação emocional, segundo Facci (2004) dá lugar a uma colaboração prática e o bebê vive o estágio da experiência objetual-instrumental na primeira infância.

Até aproximadamente os 18 meses de idade, a criança ainda não consegue compreender as funções simbólicas da linguagem. Somente por volta dos dois anos é que a criança apresenta grande evolução da linguagem e seu mundo objetual se amplia, ampliando, simultaneamente, o processo de formação de sua consciência. Segundo Vigotski (2001, p.130) “as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem”.

Segundo Facci (2004) nessa fase do desenvolvimento da criança a linguagem atua como auxiliar no processo de compreensão da ação com os objetos e na direção da assimilação das funções sociais dos mesmos, tendo em vista possibilitar avanços em suas relações sociais e criar as condições para a criança atingir a idade pré-escolar e escolar de forma satisfatória e em condições de avançar no seu processo de desenvolvimento e na construção de funções psicológicas fundamentais para a sua vida em sociedade.

Ocorre que o processo de desenvolvimento humano não se apresenta de forma linear e progressiva, pelo contrário, é repleto de movimento contraditório, com peculiaridades histórico-culturais demarcadas nas diferentes faixas etárias vividas pelas crianças, fato que implica compreendermos os estágios de desenvolvimento mental das crianças. Demonstraremos tais estágios do nascimento até a idade pré-escolar, dada nossa preocupação de pesquisa para esta dissertação.

Em se tratando dos estágios do desenvolvimento mental das crianças nos remetemos a classificação realizada por Elkonin (2012) que nos afirma que os bebês

tem uma forma especial de atividade comunicativa que é de natureza emocional. Para o autor, a animação da criança que aparece durante o terceiro mês de vida do bebê é uma atividade com objetivo de fazer contato com o adulto em que o bebê emprega seus próprios meios especiais. Enfatiza o autor que essa ação aparece muito antes de a criança manipular objetos, ou antes, que o ato de apreensão tenha sido formado. Questão importante enfatizada pelo autor é que quando ocorre “um déficit no contato emocional (e, em toda probabilidade, um excesso de tal contato) exerce uma influência decisiva no desenvolvimento mental nesse período” e reforça o autor que “o contato emocional direto com o adulto representa a atividade dominante do bebê; é em contraste o pano de fundo dessa atividade e, a partir dela, que as ações manipulativas, de orientação e sensório-motoras tomam forma” (ELKONIN, 2012, p.163).

Em se tratando do seguinte estágio, Elkonin (2012) afirma que no final da infância inicia-se de forma predominante a atividade objetal que possibilita a aquisição de modos de ação social dos/com os objetos. Essa nova possibilidade acontece, obviamente, com a ajuda dos adultos que demonstram e executam ações com os objetos para a criança e com a criança. Segundo o autor o contato emocional direto com o adulto diminui para um papel subordinado e o papel dominante nesse momento passa a ser a cooperação prática na realização da atividade, em que a criança deixa-se tomar pelo objeto e envolve-se inteiramente nas manipulações do objeto. Segundo o autor, nesse estágio acontece de forma evidente um “fetichismo objetal” em que “a criança parece não notar o adulto, que está “escondido” pelo objeto e suas propriedades” (ELKONIN, 2012, p.163).

Segundo muitos autores da teoria histórico-cultural, nesse estágio há intenso processo de aquisição de operações objeto-instrumentais e desenvolve-se na criança a chamada “inteligência prática” e, como muitos autores já afirmaram inclusive Piaget, ocorre nesse período “o desenvolvimento sensório-motor, um desenvolvimento que prepara a emergência das funções simbólicas” (ELKONIN, 2012, p.163).

Elkonin nos afirma que os estudos de Fradkina mostraram que “é precisamente através do descolamento de ações a partir dos objetos e suas generalizações que se torna possível para a criança comparar suas ações com aquelas do adulto; desse modo, a criança começa a ganhar acesso ao significado e metas das ações humanas (ELKONIN, 2012, p.163).

Tais conclusões segundo Elkonin (2012, p.164) indicam que a atividade dominante na primeira infância é a atividade objeto-instrumental em que a criança

manipula os objetos para conhecer suas formas, funções e significados sociais e nesse processo adquire conhecimentos sociais para manipular e agir sobre e com os objetos. É importante que se enfatize que a criança, da condição de um ser sem fala, cujo contato com adultos acontecia por meio de emoções e mímicas, se torna um sujeito falante que passa a utilizar um vocabulário relativamente amplo, utilizando “a fala primariamente como um meio de cooperação adicional com os adultos, no contexto de suas atividades estabelecidas com objetos”.

Conclui o autor que “o desenvolvimento intensivo da fala – se a fala é vista como um meio de uma cooperação auxiliar com adultos-”, não contradiz a argumentação de que “a atividade dominante nesse período é a atividade objetal, na qual a criança aprende modos socialmente desenvolvidos de ação com objetos” (ELKONIN, 2012, p.164).

Um terceiro estágio, marcado pela atividade do brincar e, em sua forma expandida pelo jogo de papéis, situa-se no período da atividade pré-escolar e fora identificado por Vigotski e Leontiev ao afirmarem que o significado da atividade do brincar apresenta aspectos fundamentais para o desenvolvimento mental da criança, assunto que estaremos apresentando e discutindo mais detalhadamente no próximo item desse capítulo, considerando que nossos sujeitos de pesquisa situam-se nesse estágio de desenvolvimento mental e avançando na direção do estágio da aprendizagem formal escolar.

Considerando o estágio da atividade do brincar como fundamental para o nosso trabalho de pesquisa, nos remetemos a Elkonin (2012, p.164) quando afirma que:

“O significado do brincar no desenvolvimento mental da criança nessa idade tem muitos aspectos. Seu significado primário repousa no fato de que no brincar a criança está modelando relações humanas devido a artificios especiais do brincar; por exemplo, ela assume o papel do adulto, as funções e o trabalho do adulto na sociedade, reproduz ações objetais generalizando-as em pensamento representacional; transfere significado de um objeto para outro etc”.

E continua o autor:

É somente quando uma ação objetal se torna incorporada em um sistema de relações humanas que podemos descobrir seu verdadeiro significado social, suas proposições enquanto relacionadas a outras pessoas. Esse tipo de “incorporação” também tem lugar no brincar. O jogo de papéis é uma atividade na qual a criança se torna orientada

para significados mais universais, mais fundamentais, da atividade humana (ELKONIN, 2012, p.164).

Questão fundamental apontada por Elkonin (2012) e de extrema importância quando pensamos em processos educativos para as crianças é que sobre a base da manipulação de objetos com orientação dos adultos e principalmente na atividade do brincar e extensivamente no jogo de papéis sociais que “a criança começa a despertar para atividades socialmente valiosas e significativas, que é o indicador chave da sua prontidão para a escola. Este é o significado central do brincar para o desenvolvimento mental, é sua função dominante” (ELKONIN, 2012, p.164).

Avançando um pouco mais na discussão sobre os estágios de desenvolvimento mental da criança Elkonin (2012) afirma que foi Vigotski, na década de 1930, que postulou que a instrução escolar é o elemento dominante no desenvolvimento mental das crianças em idade escolar. O autor, parafraseando Vigotski afirma que “é somente a ‘boa instrução’ que tem esse efeito”, pois a qualidade da instrução torna-se fundamental para pensarmos o desenvolvimento mental da criança na escola. Diante dessas afirmações torna-se inevitável pensarmos em conteúdos, métodos e na organização da educação formal das crianças em idade escolar, pois tais fatores são decisivos para a conquista de um desenvolvimento mental numa direção qualitativamente diferenciada e superior.

A atividade de aprendizagem formal e direcionada intencionalmente para que a criança adquira novos conhecimentos na escola, enfatizando os conteúdos, métodos e a própria organização da instrução, deve prover as condições para o desenvolvimento mental para a criança na idade escolar, sendo a atividade dominante nesse período (ELKONIN, 2012). Segundo o autor,

As forças intelectuais e cognitivas da criança são ativamente moldadas durante o curso desse processo. A primazia do aprendizado está também refletida no fato de que é essa atividade que media a totalidade do sistema de relações da criança com o entorno dos adultos (aprofundando-se para a comunicação pessoal com a família) (ELKONIN, 2012, p.165).

É importante esclarecer que apresentamos ao leitor os pressupostos defendidos por Elkonin (2012) até a idade escolar, pois são estágios e atividades vividos pelos nossos sujeitos de pesquisa para a construção dessa dissertação. Não abordaremos, portanto, os estágios relativos às atividades dominantes realizadas na adolescência e

início da idade adulta.

Enfim, diante das reflexões até então acumuladas nessa dissertação, temos pensado no quanto a atividade motora/psicomotora das crianças não pode ficar limitada aos seus aspectos orgânicos e físicos, explicados a partir de condicionantes biológicos, como tem acontecido historicamente na área. Ademais, os pressupostos histórico-culturais avançam sobremaneira à essa compreensão e iluminam concretamente os caminhos para pensarmos o processo educativo de crianças que vivenciam dificuldades de aprendizagem escolar.

Podemos pensar que para o domínio da atividade motora/psicomotora complexa (humana) é necessário que o indivíduo aprenda e desenvolva formas de controle voluntário (consciente) do seu movimento e, este desenvolvimento não é resultado específico de uma maturação biológica, ou ainda decorrente de um acúmulo de hábitos e habilidades motoras cotidianamente realizadas.

Entendemos, a partir da teoria histórico-cultural que o desenvolvimento voluntário ocorre na ontogênese, pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, considerando as atividades sociais, mediadas por sujeitos mais desenvolvidos que as crianças (pais, professores e outros adultos) e realizadas diante das condições objetivas de vida de cada sujeito humano.

Encontrando respaldo em Luria (1981), podemos afirmar que o indivíduo deve aprender a realizar uma execução organizada de um movimento voluntário, o qual para se efetivar depende dos motivos advindos da atividade que o indivíduo realiza, ou seja, tais movimentos são comumente orientados pela própria realidade e não podem ser explicados apenas segundo as características orgânicas do sujeito.

Vigotski (1995) ao discutir as características da ação voluntária afirma que, no nascimento já apresentamos diversas funções psicológicas consideradas elementares, as quais se caracterizam por estabelecerem uma relação direta e imediata com os estímulos oriundos da realidade material e social. Tais funções têm base biológica, e estão ligadas à filogênese, expressando-se, basicamente, a partir de comportamentos reflexos.

A criança recém-nascida não apresenta controle de sua musculatura, assim como de seus movimentos e, na maioria das vezes, responde a estímulos oriundos do meio social e decorrente das relações sociais que participa. Inicialmente a criança participa das relações estabelecidas com a sua mãe e outros cuidadores próximos e, posteriormente, das relações sociais estabelecidas com outros familiares, amigos, professores e demais sujeitos sociais com os quais tem contato e realiza atividades.

É importante esclarecer que as funções puramente elementares predominam por pouco tempo na vida do recém-nascido pois, ainda antes do primeiro ano de vida, suas relações sociais e com o mundo à sua volta, tornam-se mediadas por instrumentos externos, dos quais o mais importante é a linguagem, libertando a criança do controle das funções psicológicas elementares.

A criança paulatinamente apresenta considerável crescimento do cérebro e conseqüentemente um desenvolvimento significativo da atividade nervosa superior. Nesse movimento social e histórico, avança significativamente no seu desenvolvimento motor/psicomotor, sobretudo porque tem oportunidades de superar esferas elementares de relação com o mundo e conquistar uma série de funções psicológicas superiores e desenvolver movimentos voluntários e conscientes (VIGOTSKI, 1997).

Enfim, após a apresentação dos aspectos centrais da atividade humana e sua identificação com o trabalho vital, defendendo que é nessa atividade coletiva que os seres humanos encontraram as condições para superar sua estágio mais elementar e conquistar elementos importantes para sua humanização. Iremos agora refletir sobre a atividade na fase de desenvolvimento social especificamente da criança pré-escolar, tendo em vista construir a base para a discussão do trabalho que realizamos junto aos sujeitos da nossa pesquisa/intervenção, enfatizando a relevância de reconhecermos o desenvolvimento motor/psicomotor das crianças numa perspectiva Histórico-Cultural, reconhecendo a importância do ato motor consciente para o desenvolvimento dos sujeitos de forma geral e especificamente daqueles que vivenciam dificuldades de aprendizagem na escola.

### ***2.3. O PAPEL DA LINGUAGEM E DOS OBJETOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ATO MOTOR VOLUNTÁRIO***

Articular a linguagem e os objetos culturais a partir dos pressupostos Histórico-Culturais e sua relação com o desenvolvimento do ato motor voluntário é introduzir uma concepção de movimento que supere a determinação biológica e passe a olhar o desenvolvimento motor em relação com o psiquismo humano, enfatizando as funções psicológicas superiores e constituindo-se como motricidade, ato intencional e com

finalidades sociais.

O que pretendemos nesse tópico é discutir o movimento, reconhecido como ato motor voluntário, que supera a dicotomia corpo-mente presente na ciência positivista de forma a pensarmos a constituição do ser humano como sujeito ativo e que realiza atividades teleológicas e motivadas socialmente e mediadas por instrumentos culturais essenciais.

Segundo Luria (1994) o surgimento da linguagem é a segunda condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem. Portanto, é o que difere a consciência humana da dos animais. Ao contrário da linguagem humana a linguagem dos animais nunca designa coisas, não diferencia ações nem qualidade, ou seja, não é linguagem na acepção da palavra, ou seja, não tem a finalidade de comunicação entre seus pares.

O surgimento e desenvolvimento da linguagem têm sua gênese na atividade vital humana quando foi necessária transformação da natureza para garantir a sua sobrevivência. Primeiramente foram estabelecidas formas primitivas de comunicação as quais se efetivaram através dos sons desarticulados e, posteriormente articulados em decorrência da atividade coletiva e voltada para apontar determinados objetos, indicar caminhos, se proteger de animais ferozes, dentre outras ações de caráter prático realizadas em grupo, numa relação simbiótica com os gestos e entonações e assim se tinha a condição para uma possível interpretação do significado daqueles sons e gestos, do que aquela linguagem elementar indicava, considerando a vivência e o conhecimento da situação prática em que tais linguagens surgiam (LURIA, 1994).

É importante salientar que nos primórdios dessa atividade prática e social as formas de comunicação eram bastante primitivas, e só existiam de forma depende da atividade prática, em contrapartida, se houvesse um distanciamento da realidade prática, aquele som que no coletivo e na prática social tinha significado, isolado, era apenas um ruído sonoro, um som vazio de significado social, como os sons naturais (urros, grunhidos, gemidos e outros sons naturais) emitidos por qualquer outro animal.

Com o passar do tempo à linguagem dos sons começou a se distanciar da ação prática e adquirir independência, é o momento histórico em que surgem as primeiras palavras autônomas, que já designavam objetos, as quais, paulatinamente também passaram a indicar as ações e as qualidades dos objetos. A língua surge, portanto, como um sistema de códigos que representam objetos, pessoas, ações, qualidades, dentre outros eventos e mantém-se em processo de transformação e desenvolvimento ao longo

da história humana até chegar aos dias atuais (LURIA, 1994).

Com essa necessidade de comunicação que surge a partir da atividade (trabalho vital humano) o aparecimento da linguagem implica em pelo menos três mudanças capitais na atividade consciente do homem segundo Luria (1994). A primeira dessas mudanças imprime que, diferenciando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras ou combinações de palavras, a linguagem permite discriminar os objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. Esse processo garante ao homem possibilidades diferenciadas de operacionalizar os objetos do mundo exterior, inclusive quando eles estão ausentes. É suficiente a pronuncia interna ou externa de uma palavra pelo homem, para o surgimento da imagem do objeto correspondente, de forma a colocar esse homem em condições de operar com essa imagem (LURIA, 1994).

A segunda característica fundamental da linguagem no processo de formação de consciência caracteriza-se pelo fato de que as palavras não se limitam apenas em indicar determinados objetos, elas também abstraem as propriedades essenciais destes objetos, estabelecem relações entre diferentes objetos e definem categorias para tais objetos e suas relações, funções qualidades, etc. Essa possibilidade de assegurar o processo de abstração e generalização, representa a segunda contribuição da linguagem para a formação da consciência (LURIA, 1994).

Com essa condição, a palavra tem uma especificidade ímpar, pois realiza um trabalho árduo de análise e classificação dos objetos, que foi se formando ao longo do processo histórico-social. Isso resulta então numa propriedade que vai além da comunicação entre os homens, mas também resulta como mediação do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo (LURIA, 1994).

Por fim, conforme aponta Luria (1994) a terceira função essencial da linguagem na formação da consciência é fundamentada a partir do que foi dito anteriormente. A linguagem é veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade, ou seja, ela cria uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos que, no estágio do homem, aproximam-se das duas fontes (os programas de comportamento transmissíveis por hereditariedade e as formas de comportamento resultantes da experiência do indivíduo) que se verificam nos animais.

Podemos afirmar, portanto, diante dessas compreensões, que a linguagem possibilita transformações qualitativas nos processos psíquicos humanos e, justamente por isso, compreende-se que a linguagem, inserida numa atividade social e permeada



pela utilização de instrumentos, torna-se o meio mais importante de desenvolvimento da consciência (LURIA, 1994).

Com a aquisição da linguagem, segundo Luria (1994) os processos psíquicos atingem um grau diferenciado de qualidade e implicam significativamente na formação da consciência humana. Muitos desses processos, nesse movimento histórico-social de transformação qualitativa, passam de uma condição elementar para uma superior e, concomitantemente, em cada aspecto psíquico, ocorrem mudanças qualitativas.

A linguagem reorganiza os processos de percepção do mundo exterior e cria novas possibilidades para essa percepção, tornando-a produto das relações e apropriações históricas e culturais. Assim como possibilita mudanças nos processos de atenção do homem, e nos processos da memória. A linguagem do homem lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da imaginação. Outra questão fundamental é que a linguagem também modifica a vivência emocional humana, dando para ela uma nova organização social e histórica (LURIA, 1994).

A linguagem tem sido tema central na Teoria Histórico-Cultural e foi investigada por Vigotski, Luria e Leontiev nos seus primórdios, assim como esse tema permanece na atualidade, principalmente quando nos preocupamos em estudar as mediações da linguagem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos comportamentos conscientes do homem.

Podemos compreender que a partir da linguagem o homem relaciona-se de uma nova forma com o mundo, ou seja, a atividade consciente do homem adquire uma particularidade e passa a ter uma base discursiva de determinada regra social com o auxílio da linguagem. Luria (1994) exemplifica que ao instruir uma pessoa para erguer o braço ou girar a chave, em resposta a um sinal vermelho, e não fazer nenhum movimento diante do sinal azul, a pessoa estabelece uma relação com a linguagem e o significado da palavra, comportando-se segundo essa relação. É possível afirmar, portanto, que o advento de qualquer ação executada com base na instrução discursiva, dispensa qualquer reforço incondicional ou biológico (LURIA, 1994).

Podemos pensar, portanto, o quanto a linguagem atua também no desenvolvimento do ato motor voluntário, pois ela organiza todo o pensamento humano e com isso regula o comportamento motor do sujeito. Mostra a tamanha plasticidade e o caráter teleológico dos processos de atividade consciente do homem, que distingue acentuadamente o seu comportamento do comportamento do animal (LURIA, 1994).

Caminhando na direção de uma compreensão do desenvolvimento do ato motor voluntário a partir dos pressupostos Histórico-Culturais, em que o movimento humano não se caracterize como um esforço mecânico e apartado das funções do pensamento, sentimentos e consciência, para se efetivar como atividade humana com finalidades sociais conscientes.

Ainda sobre a concepção de Vigotski (2006) acerca da relação entre o indivíduo e o meio social do qual faz parte, o autor nos esclarece que a internalização dos aspectos do meio social não pode ser pensada enquanto uma transposição mecânica ou enquanto fruto de processos exclusivamente fisiológica e neurológicos. Porém, Vigotski (2006, p.381) ao se remeter à relação entre a criança e seu meio, declara que:

... já a diferença essencial entre o meio da criança e do animal resulta que o primeiro é social, a criança é uma parte do entorno vivo, que esse meio não é externo para ela. A criança é um ser social e seu meio social é o meio social, se deduz, por tanto, que a criança é parte do entorno social.

Ou seja, compreendemos que a criança não está inserida em um meio externo a ela, mas que ela própria é parte do meio social. Existe, portanto, na relação entre a criança e o meio social, uma relação mediada da criança consigo mesma.

A esse respeito, Vigotski (2006) já pontuou brilhantemente com o conceito de instrumento que abarcaria a natureza necessariamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas, inclusive o desenvolvimento do ato motor voluntário. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais advêm da relação estímulo-resposta, as funções superiores se desenvolvem pelo processo de interiorização, os estímulos auxiliares que são essencialmente produzidos pelos próprios sujeitos ou apropriações do já existente e empregados em seu meio social.

É interessante destacar esse trecho, pois aquisição de movimentos conscientes que são superiores, só é possível com a apropriação de instrumentos sociais para que o sujeito consiga regular seu comportamento através de meios externos e posteriormente internos. Ressaltamos que esta interiorização de aspectos sociais inicia-se desde a tenra infância, pois segundo Vigotski (2001), é neste movimento e relação inter e intrapsíquico que a fala e o pensamento da criança se constitui e desenvolve.

Para Vigotski (2001), no processo de desenvolvimento da fala e do pensamento, existem relações entre estes dois aspectos. Assim, torna-se necessário compreender a diferença entre linguagem exterior e linguagem interior, uma vez que ambas estão

intrinsecamente relacionadas ao pensamento.

A linguagem interior, segundo Vigotski (2001, p. 425), é a “linguagem para si”, enquanto a exterior é “a linguagem para os outros”. Ressalta ainda o autor que a linguagem interior se desenvolve através de um movimento “que caminha de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento.”

Podemos compreender que a linguagem interna, que se caracteriza enquanto abstrata e que é utilizada enquanto função de regulação do psiquismo se constitui em uma relação dialética entre o inter e intrapsíquico. Onde, a fala exterior, utilizada nas relações sociais, é apropriada pelo indivíduo e internalizada, sendo utilizada como a fala para si própria.

Por ser tão peculiar e de difícil acesso, Vigotski (2001) afirma ser a linguagem interior algo difícil de ser investigado. O autor propõe-se, portanto, a compreender a linguagem interior através da fala egocêntrica, uma vez que a fala egocêntrica poderia ser caracterizada como linguagem exterior por sua manifestação; e ao mesmo tempo que seria ainda, linguagem interior por constituir-se de suas mesmas funções e estruturas.

Sobre esta relação entre as linguagens, nos esclarece Vigotski (2001, p. 433) que

As peculiaridades estruturais e funcionais da linguagem egocêntrica aumentam com o desenvolvimento da criança. Aos três anos, é quase igual a zero a diferença entre essa linguagem e a linguagem comunicativa da criança. Aos sete anos verificamos uma linguagem que difere em 100% da linguagem social de uma criança de três anos, por suas peculiaridades funcionais e estruturais. Neste fato, manifestam-se a diferenciação das duas funções discursivas – que progride com a idade – e o isolamento da linguagem para si e da linguagem para os outros em face da função social não articulada, função essa que desempenha em tenra idade essas duas atribuições de modo quase inteiramente idêntico. Isso é indubitável. Isto é um fato e, como se sabe, é difícil discutir com os fatos.

Ou seja, para Vigostki (2001), conforme a criança vai se apropriando dos componentes sociais, vai os internalizando e desenvolvendo tanto seu pensamento quanto linguagem. É por este motivo que a criança começa a não necessitar mais da linguagem egocêntrica para reger suas atitudes e ações, e a linguagem interior torna-se imprescindível para tanto.

Partindo desse pressuposto, Vigotski (2006) retoma alguns fundamentos de Zaporozhets seguidor dele que se ateu a estudar o comportamento motor faz uma analogia a ideia de Vigotski sobre a fala egocêntrica em relação à estruturação da

motricidade na medida em que a criança vai se apropriando dos instrumentos. O que ocorre que a criança bem pequena ainda favorece-se de movimento naturais, basicamente controlados do meio externo, em contrapartida, ao utilizar os instrumentos começa a conquistar o controle dos seus movimentos voluntários. É notório que essa passagem de movimentos naturais e involuntários para aqueles que sejam instrumentais e voluntários pode ser visualizado confrontando uma criança em uma situação em que para completar com êxito uma tarefa, exige-se que ela se guie por uma regra externa.

Para clarificar essa questão teórica da Teoria Histórico-Cultural traremos o exemplo da aquisição do movimento de saltar. A princípio a criança bem pequena, o movimento de saltar apenas será realizado quando no seu contexto transcórrer de forma imediata e então o desejo de saltar o exige. Portanto, esse movimento simplesmente ocorre. Quase que numa relação direta. Posteriormente, com o uso de instrumentos auxiliares a criança começa a utilizá-lo com o intuito de controlar seus próprios movimentos. No começo, esses instrumentos auxiliares são de natureza externa; uma tábua é colocada na frente da criança para dirigir os saltos, ou então um adulto dá uma ordem verbal: “Salte”. Em seguida, a criança pode obter o mesmo nível de eficiência, dando a si mesma uma ordem, dizendo a palavra “salte” em um sussurro. Finalmente, a criança pode simplesmente pensar “salte”, e os movimentos desdobrar-se-ão de forma voluntária (VIGOTSKI, 2006).

Fica claro que, como o movimento vai se desenvolvendo como qualquer outro processo psíquico superior, inicialmente próximo da atividade prática e construindo numa direção em que opera somente em nível de pensamento e linguagem. Isso se torna bastante significativo, principalmente na Educação Física, não somente nela em outras áreas também, mas por ser da nossa formação inicial, pois o movimento sempre foi compreendido destituído de consciência, pensamento e linguagem. Parece ser uma propriedade a parte da mente humana. Sendo assim, aqui fica a crítica a esse pensamento que fragmenta o sujeito, pois, como demonstramos os movimentos são constituídos de intenção, planejamento, análise entre outras características que fica impossível de compreendê-lo apartado da atividade vital humana.

### **3. A ATIVIDADE DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ELEMENTOS PARA COMPREENDER OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Para discutirmos a atividade da criança pré-escolar, recorreremos novamente a Leontiev (2006), pois, segundo nossa compreensão, a teoria da atividade possibilita aprofundamento acerca dos estudos nessa temática. Para iniciar apresentaremos algumas questões gerais sobre o desenvolvimento infantil e, posteriormente, adentraremos na discussão acerca da atividade da criança pré-escolar e em estágio inicial escolar, com objetivo de refletirmos sobre a condição dos nossos sujeitos de pesquisa.

Segundo Leontiev (1989) a infância pré-escolar é o momento em que o mundo da criança se amplia significativamente e sua atividade social, principalmente o brincar, torna-se determinante em seu desenvolvimento psíquico. A criança nessa fase de desenvolvimento assume a ação com objetos do mundo adulto representando o mundo adulto a partir da atividade do brincar.

Quando pensamos nas crianças em processo de desenvolvimento a partir do brincar, principalmente das crianças em idade pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que nesse processo, o jogo de papéis sociais, torna-se atividade essencial, sobretudo porque a criança vive situações no jogo que lhe possibilita apropriar-se do mundo dos objetos históricos e culturais, estabelecendo relações com o mundo à sua volta e considerando as suas possibilidades e condições objetivas de vida, aprendendo e desenvolvendo-se nesse processo. Nesse movimento surge, posteriormente a atividade de estudo, no entanto a atividade do brincar se apresenta, mesmo que de forma secundária, nas atividades sociais das crianças e mantém sua importância nesse processo.

Ao chegar a fase pré-escolar e acrescentamos, nos estágios iniciais da idade escolar, as crianças encontram condições sociais e escolares bastante favoráveis ao seu desenvolvimento, principalmente na atividade do brincar e jogar entre os amigos, situação em que cada criança se reconhece e se torna sujeito social participativo do mundo formal adulto. Nessa fase, a partir da atividade do brincar, a criança reproduz ações humanas que estão ligadas no mundo das relações e objetos do mundo adulto, reproduzindo desde o papel da mãe limpando a casa, do pai consertando o carro, do bombeiro, do soldado, do professor, dentre outros papéis de relevância social. Ao representar papéis sociais a criança aprende e se desenvolve, sob a mediação do adulto e na escola o professor é imprescindível nesse movimento de aprendizagem e

desenvolvimento.

Podemos dizer que a criança à partir do jogo e decorrente da acumulação de diferentes experiências sociais desde o seu nascimento, com a aquisição da linguagem, passando pela manipulação dos objetos, até chegar nos jogos e brincadeiras, dentre outras experiências sociais relevantes, se reconhece como sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento e como afirma Leontiev (2006), o desenvolvimento do psiquismo infantil deve ser analisado considerando a atividade da criança. Para o autor:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2006, p. 63).

Com base nessa citação, coerente com a proposta que temos defendido o psiquismo infantil só pode ser estudado considerando o seu movimento histórico-social, ou seja, as condições objetivas de vida, as condições de aprendizagem escolar e as apropriações culturais realizadas pela criança, para podermos compreendê-la em movimento e como síntese de muitas determinações sociais.

Todavia, é importante esclarecer que essa atividade não está engendrada numa concepção mecânica de tipos separados de atividades, pelo contrário a atividade na qual a criança se encontra deve ser analisada em movimento, considerando que a cada estágio do desenvolvimento infantil encontramos determinadas atividades que orientam/dirigem esse processo. Certas atividades dirigem determinada etapa e são da maior importância para o avanço subsequente do indivíduo, ao mesmo tempo em que outras atividades, também presentes no processo de desenvolvimento, assumem função secundária, mas também fundamental.

Para discutirmos coerentemente o processo de desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar e estágio inicial escolar, devemos falar da relação entre aspectos psíquicos e atividade principal/dominante (LEONTIEV, 1989; ELKONIN, 2012). Para avaliar a mudança de um estágio de desenvolvimento para outro, torna-se necessário compreender como se efetiva a transformação qualitativa da atividade principal da criança, na relação da criança com a realidade objetiva pois, somente

considerando o processo de transformação e suas peculiaridades é que será possível compreender o momento da mudança, assim como a sua direção e influência junto à criança (LEONTIEV, 2006).

Para Elkonin (1998) o processo de construção humana caracteriza-se por atividades dominantes, também chamadas por atividades principais, e todo ser humano vivencia situações movidas por essas atividades que permitem a transformação qualitativa em sua maneira de ser e se comportar no mundo adulto. Para Nunes (2013 p.30) “a atividade principal é aquela que determina as mudanças vividas pelos sujeitos ao longo do seu processo de desenvolvimento e na formação de sua personalidade”.

Para Leontiev (1989) o papel dominante da atividade do brincar junto às crianças pré-escolares possibilita condições diferenciadas de desenvolvimento, justamente porque “o desenvolvimento mental da criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal” (LEONTIEV, 1989, p.122). Nesse sentido, portanto, torna-se fundamental a participação do adulto e na escola, do professor, na organização da atividade do brincar para as crianças, tendo em vista que é nessa atividade que elas interagem significativamente com o mundo adulto e essa interação precisa de uma orientação educativa coerente com a construção de um sujeito consciente e crítico, como temos defendido nos trabalhos que realizamos no GEIPEE-thc e também nesta pesquisa.

Ampliando suas reflexões acerca da atividade principal no processo de desenvolvimento da criança, Leontiev (1989) nos aponta três atributos fundamentais para identificar à atividade principal e esclarece que a atividade principal não é aquela que aparece mais freqüentemente na vida da criança, nem tão pouco a atividade que a criança dedica mais tempo. Segundo palavras do autor:

Designamos por esta expressão [atividade principal] não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1989, p.122).

Para o autor, são três os pontos centrais que caracterizam a atividade principal na criança. O primeiro ponto destacado por Leontiev (2006) é que na atividade principal surgem outros tipos de atividades e dentro da qual elas são diferenciadas. Podemos pensar no caso da criança na fase pré-escolar em que começa utilizar o brinquedo, traduzindo então, a sua atividade principal nesse estágio de desenvolvimento.

A segunda característica resulta que a atividade principal reorganiza e contribui para a estruturação dos processos psíquicos particulares. São particulares porque a imaginação é inicialmente construída no brinquedo, e os processos abstratos na atividade de estudo. Essa estruturação dos processos psíquicos não ocorre somente com a atividade principal; é claro que existem outras atividades que estão ligadas a atividade principal (LEONTIEV, 2006).

E por último, a atividade principal garante à criança importantes mudanças psicológicas na sua personalidade, as quais são observadas mais claramente em certos períodos de desenvolvimento. Cita Leontiev (2006) um exemplo que expressa bem essa característica quando a criança, no período pré-escolar, utilizando-se dos jogos de papéis sociais, apropria-se das funções sociais e dos padrões de comportamentos sociais, tornando-se essa fase ímpar na organização da sua maneira de ser, pensar e agir na sociedade.

A atividade principal, além de possuir um conteúdo preciso, também tem certa sequência de tempo, de acordo com o estágio de desenvolvimento do psiquismo da criança e tem uma aproximação com a idade da criança. Entretanto, como salientamos anteriormente, é importante lembrar que nem o conteúdo da atividade nos estágios e nem a sequência de tempo, são padrões e dados como absolutos e imutáveis (LEONTIEV, 2006).

É importante frisar que mesmo quando identificamos uma aproximação com a idade das crianças, os estágios de desenvolvimento e, concomitante, sua atividade principal, o seu conteúdo e características, são regidos por condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança. Ou seja, não poderíamos pensar em padrões universais para tais atividades, mas sim, características peculiares ao contexto social e histórico da criança. Podemos afirmar que, sendo assim, não é a idade cronológica da criança, por si só, que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento; os conteúdos têm relação com as condições históricas e sociais vividas pelas crianças (LEONTIEV, 2006).

Ao realizarmos diversas atividades com as crianças sujeitos da nossa pesquisa,



identificamos, de acordo com a teoria histórico-cultural que a atividade caracteriza-se pela relação que os indivíduos estabelecem com o mundo mediado por objetos materiais e simbólicos, sempre com o intuito de satisfazer uma necessidade. O ser humano na sua relação com o mundo (material e simbólico) satisfaz necessidades, desenvolve outras e encontra nessa relação os motivos para continuar agindo, realizando ações de natureza social e histórica.

É interessante pensarmos no quanto os motivos sociais são fundamentais para pensarmos as atividades, pois, como afirma Leontiev (1978b), a atividade humana é socialmente motivada, sempre dirigida por motivos sociais. Isso implica compreender que o homem, como espécie, nasce com necessidades elementares (biológicas), as quais são inicialmente satisfeitas pelas ações de outras pessoas. Porém, à medida que o indivíduo começa a agir no mundo, são estabelecidos vínculos entre suas necessidades (biológicas) e os objetos que as satisfazem, tanto os seres humanos (mãe), como os objetos materiais (mamadeira) e, nesse processo, os sujeitos descobrem os objetos que atendem suas necessidades e, desta forma, são construídos os motivos sociais da atividade do indivíduo.

Na Teoria Histórico-Cultural as necessidades humanas precisam ser compreendidas para além da mera satisfação orgânica, ou seja, as necessidades, a princípio biológicas, devem ser vistas e reconhecidas no seu movimento histórico e social e no “encontro” com os objetos materiais e simbólicos construídos pela humanidade. A necessidade humana, assim compreendida, nos leva a admitir que seu desenvolvimento seja resultado do desenvolvimento da própria sociedade.

Para Leontiev (1978a), assim como as necessidades mais elementares, também as emoções, sentimentos e pensamentos humanos podem ser entendidos a partir dessa perspectiva, considerando que é na atividade social que os homens, seus conhecimentos, pensamentos, sentimentos e aptidões, ou seja, o seu saber-fazer cristalizam-se nos produtos do seu trabalho (materiais, intelectuais, ideais) como afirma o próprio autor.

Apesar de complexa, essa discussão torna-se necessária para compreendermos o processo de desenvolvimento psicomotor infantil e para que possamos observar esses elementos e características presentes na atividade de intervenção ludo-pedagógica que realizamos em nossa pesquisa. Defendemos que o professor deve se apropriar dos conhecimentos da Teoria Histórico-Cultural, para garantir uma real intervenção transformadora no processo ensino-aprendizagem da criança, estruturando sua atividade educativa a partir de princípios científicos e respeitando as peculiaridades do

desenvolvimento das crianças com quem trabalha, principalmente, na escola.

Esclarecemos, portanto, que a compreensão dos motivos sociais da atividade da criança se faz imprescindível para podermos compreendê-la na sua especificidade histórica e cultural. Nesse movimento, assumimos, segundo Leontiev (2006), a ideia sobre a gênese dos motivos que levam a criança a agir, considerando a atividade principal da criança no estágio de desenvolvimento em que a mesma se encontra.

Para discutir os motivos sociais de forma mais detalhada Leontiev (2006) ressalta dois conceitos fundamentais, o primeiro ele nomeia de “motivos apenas compreensíveis” e o segundo de “motivos realmente eficazes”. Ter esses dois conceitos bem definidos e claros passa a ser fundamental, justamente porque “só os motivos compreensíveis” tornam-se motivos eficazes em certas condições, isto é, os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades serão realizadas pela criança.

A necessidade de mudar o motivo da atividade é produzida quando o resultado da ação começa a ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu (LEONTIEV, 2006). Traremos o exemplo do autor para ficar mais claro esse processo:

A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isso leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre, uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (LEONTIEV, 2006, p. 71).

É importante fazer um adendo, pois ao adquirir um novo motivo e realizar uma nova atividade, e isso não ocorre do dia para a noite, pelo contrário, leva muito tempo, a criança precisa participar de forma ativa do mundo adulto, não de forma espontânea, mas devidamente orientada por um adulto e na escola, como afirmamos, pelo professor.

Para Nunes (2013, p.26) o professor na escola precisa criar as condições efetivas para a realização da atividade do brincar pois, segundo o autor:

É na atividade do brincar que se apresentam as principais condições para que a criança se aproprie dos objetos construídos historicamente pelo conjunto dos homens, o que torna essencial a presença dessas atividades, desde que devidamente mediadas, na vida desses indivíduos, sobretudo, dentro do espaço escolar. ao se considerar o

papel da escola enquanto instituição responsável pela aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos, a mesma, portanto, deve possibilitar aos sujeitos escolares as máximas condições de desenvolvimento humano a partir da apropriação da cultura construída histórica e socialmente.

Outra questão fundamental apontada por Nunes (2013) refere-se ao trabalho educativo do professor na construção da atividade do brincar para as crianças na escola, pois, dada a alienação presente nas relações sociais capitalistas e nos papéis sociais da sociedade capitalista, as crianças, ao reproduzirem tais papéis na escola, sem a orientação do professor, reproduzem situações de preconceito, discriminação e exclusão social, situações próprias das relações sociais alienadas e alienantes presentes na sociedade capitalista. Isso implica afirmar a necessidade dos professores na escola, intervirem de forma consciente e crítica junto aos alunos, durante as atividades de jogos de papéis sociais na escola.

Para finalizarmos nossas reflexões acerca do processo de desenvolvimento da criança pré-escolar e em estágio inicial escolar, considerando os motivos sociais encontrados na escola e, principalmente a atividade do brincar como principal nesse processo, enfatizamos a importância de refletirmos sobre o conceito de sentido pessoal, presente na Teoria Histórico-Cultural. O sentido pessoal da criança é, segundo Asbahr (2011) criado pela relação existente entre o motivo social da ação e o seu objetivo, ou seja, seu fim. Podemos compreender que “o sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim” e, para conhecermos o sentido pessoal de determinada ação de uma criança, torna-se necessário conhecer o seu motivo (ASBAHR, 2011 p.88).

É importante salientar que não existem sentidos puros, ou seja, naturais, pois todo o sentido relaciona-se a algo ou alguma coisa presente no mundo; é sempre sentido de determinada significação (ASBAHR, 2011). Ainda nos afirma a autora que embora significado e sentido estejam ligados, o mesmo tem base e origem diferentes. Podemos dizer que significados são mais estáveis, já os sentidos mais fluídos e decorrem das relações e apropriações decorrentes de sua vida objetiva.

Segundo Asbahr (2011) o sentido se expressa na significação, concretiza-se nela, no entanto, não coincide com a significação pois, o sentido dos fenômenos muda ao longo do processo de vida objetiva do indivíduo, encaminhando o processo de desenvolvimento de sua consciência. Ademais, é importante salientar a necessidade de se conhecer a relação entre sentido pessoal, significação, permeados pela atividade e vida objetiva do indivíduo para nos aproximarmos de uma compreensão do processo de

construção da consciência da criança.

A investigação sobre o sentido pessoal na criança torna-se fundamental, sobretudo na direção da compreensão da relação entre motivo-sentido-ação, no entanto, uma análise verdadeiramente significativa do desenvolvimento psicológico da criança, não deve ser abstraída de suas atitudes aparentes em face do mundo, assim como dos conteúdos observáveis de seus comportamentos. Deve-se buscar a relação presente na estrutura da atividade realizada pela criança, em que motivos sociais, sentidos pessoais, significações sociais, assim como suas ações e operações sejam analisados em relação dialética e qualitativa (LEONTIEV, 2006) e para isso mais uma vez enfatizamos a necessidade de apropriação do método materialista histórico dialético para a efetivação da compreensão desse complexo processo de desenvolvimento humano.

Para Elkonin (2012) as crianças da atualidade não se desenvolvem da mesma forma e a partir dos mesmos conteúdos que as crianças do século passado se desenvolveram. Para o autor não existe uma infância eterno e imutável e tão pouco uma infância dependente dos elementos subjetivos presentes no interior de cada indivíduo, pois são as condições históricas e culturais, assim como a situação econômica, dentre outras condições objetivas de vida que favorecem o desenvolvimento da criança. É importante lembrar ainda que para o autor as crianças que vivem na mesma época histórica também apresentam diferenças em seu processo de desenvolvimento isso em decorrência das diferentes atividades sociais que realizam, uma vez que as atividades são sempre atividades de determinado contexto social e cultural (ELKONIN, 2012).

É importante salientar que as crianças em idade pré-escolar e escolar inicial ao se apropriarem de atividades do brincar coletivo, estão se apropriando do mundo adulto da forma que lhes é possível e a partir dos recursos encontrados em sua vida objetiva. Ao fantasiar, imaginar e representar a realidade do mundo adulto, a criança o recria à sua forma, pois não tem condições de desempenhar as mesmas tarefas desempenhadas pelos adultos diante da realidade. Ao assumir um papel social durante a atividade do brincar, por exemplo, a criança lança mão da fantasia para realizar as ações do soldado, do médico e do professor, substituindo as operações realizadas pelos sujeitos reais por àquelas as quais se sente em condições de realizar segundo os seus próprios recursos psíquicos.

Enfim, em se tratando da criança pré-escolar e da criança que encontra-se no início da idade escolar (de 4-5 a 7-8 anos aproximadamente), faixa etária dos sujeitos da nossa pesquisa, é importante enfatizar a escola e o professor na construção de

possibilidades diferenciadas de desenvolvimento para a criança. A escola por tratar-se de instituição social que congrega crianças de diferentes situações sociais e por ser agência socializadora do conhecimento científico, artístico e filosófico. O professor por se tratar de sujeito amplamente desenvolvido e, portanto, em condições de orientar os estudantes para que os mesmos se apropriem do que há de mais desenvolvido no gênero humano, principalmente os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos presentes na escola e essenciais ao processo de humanização das crianças.

Acreditamos que espaços educativos como a escola, assim como sujeitos devidamente preparados como os professores são partes fundamentais de uma totalidade histórico-cultural que deve permear a vida e o processo de desenvolvimento das crianças para que as mesmas encontrem condições educativas objetivas e efetivamente humanizadoras, mesmo diante de tantas dificuldades impostas pela sociedade capitalista da qual fazemos parte.

No próximo tópico, iremos discutir sobre o uso de instrumentos, reconhecidos como objetos culturais fundamentais para a atividade e para a efetivação do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, pois em nosso trabalho enfatizamos o jogo como objeto da cultura corporal (BRACHT, 2005) e, portanto, essencial ao processo de construção do psiquismo da criança tendo em vista seu processo de humanização.

#### **4. A PESQUISA: A CAMINHADA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ATO MOTOR VOLUNTÁRIO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Nesse capítulo apresentam-se quais os percursos e instrumentos metodológicos utilizados pelo pesquisador bem como os objetivos a serem alcançados. No intuito de compreender o ato motor voluntário enquanto resultado de atividade histórico-cultural.

Ressaltamos que o *objetivo geral* desta pesquisa é realizar estudos teóricos e metodológicos no campo da psicomotricidade, buscando relação com os aportes do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural, na direção da investigação dos aspectos do desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, reconhecendo o ato motor voluntário como síntese desse processo. Dos *objetivos específicos*, destacamos que temos por intenção apresentar os pressupostos centrais da psicomotricidade tradicional desde as suas origens até a atualidade e identificar e discutir as possibilidades de compreensão da psicomotricidade numa perspectiva Histórico-Cultural e materialista histórico dialética. Por fim, pretendemos discutir o processo de desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, criticar os testes padronizados de avaliação e defender a importância do ato motor voluntário no desenvolvimento integral da criança e na superação dessas dificuldades escolares.

Dos *procedimentos metodológicos* da pesquisa esclarecemos que a natureza da pesquisa estrutura-se com base numa concepção qualitativa de pesquisa a partir de observação participante e de caráter social. Referencia-se em autores que enfatizam a importância de se compreender a realidade a partir de uma participação efetiva no campo da pesquisa com observação atenta das relações, comportamentos e linguagens dos sujeitos sociais alvo do estudo, tendo em vista uma compreensão mais elaborada e crítica sobre a realidade escolar, conforme Minayo (2004) e Thiollent (2000).

A relação estabelecida entre pesquisador, campo de estudo e os sujeitos da pesquisa considerou a realidade concreta posta nas relações sociais, sobretudo porque “[...] a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva, com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2004, p. 15).

Menga & André (1986) esclarecem que a pesquisa de caráter qualitativo enquadra-se na modalidade de reconhecimento da realidade de seus sujeitos, observação

cuidadosa, estruturada e sistemática, garantindo um olhar rigoroso sobre o campo de pesquisa e a descrição cuidadosa dos elementos nele identificados pelo pesquisador. Conforme as autoras, a pesquisa qualitativa assume que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, sempre se buscará novas respostas e novas indagações, ao longo do desenvolvimento do processo de pesquisa.

Ao propormos intervenção na realidade dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista possibilitar condições objetivas de superação de suas dificuldades, este trabalho, coloca ao pesquisador uma segunda tarefa de vital importância. Qual seja, além de dominar o referencial teórico, a leitura e interpretação da realidade pesquisada pela via da discussão qualitativa, o pesquisador instrumentalizou-se de métodos de intervenção junto aos sujeitos da pesquisa com a finalidade de contribuir para a superação das dificuldades encontradas pelos mesmos. Portanto, buscou garantir um processo qualitativo e diferenciado de intervenção, tendo em vista mobilizar os sujeitos com a construção de novas possibilidades de avanço do seu processo de desenvolvimento.

Minayo (2004) enfatiza que a compreensão dos dados advindos da realidade requer do pesquisador uma análise que segue um processo indutivo, sendo que as teorizações se consolidam a partir dos dados identificados e registrados ao longo da pesquisa. Isso ocorrerá num movimento em que o pesquisador caminha do campo para a teoria, retornando ao campo e, assim, sucessivamente ao longo do processo de pesquisa, com objetivo de conseguir apreender e sistematizar a realidade pesquisada no seu movimento dialético.

Esclarecemos que a pesquisa está vinculada GEIPEE-LAR (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial do Laboratório de Atividades Ludo-recreativas (LAR) do curso de Educação Física da UNESP-Presidente Prudente, do qual o pesquisador é membro efetivo.

As atividades de intervenção desta pesquisa foram realizadas no LAR, as quais foram direcionadas ao processo de desenvolvimento dos aspectos psicomotores dos sujeitos da pesquisa, tais como: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial; organização temporal e linguagem. Também realizamos junto aos sujeitos da pesquisa uma avaliação a partir da Escala de Desenvolvimento Motor de Rosa Neto (2002), tendo em vista levantar parâmetro para pensar o Programa de Intervenção Psicomotora (PIP) realizado com os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 06 (seis) crianças na faixa etária entre 06 a 08 anos de idade, as quais freqüentam escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Presidente Prudente e que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar e que são encaminhados, pelas escolas da cidade e região, para participar dos Programas de Intervenção Psicomotora (PIP) desenvolvidos no LAR.

A partir do levantamento bibliográfico acerca da psicomotricidade, o devido fichamento desses textos, categorizações e análises desses conteúdos, considerando a referência na Teoria Histórico-Cultural e do método materialista histórico dialético, com o objetivo de realizar uma avaliação crítica da psicomotricidade desde as suas origens até o cenário atual.

Posteriormente, com base nas referências do levantamento bibliográfico e de outras condições que foi organizado o Programa de Intervenção Psicomotora (PIP), direcionado aos sujeitos da pesquisa, o qual foi composto por atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) de caráter ludo-pedagógicas, sob orientação do pesquisador, focando no desenvolvimento dos aspectos psicomotores dos sujeitos da pesquisa.

Esclarecemos que o PIP específico, que foi elaborado para o desenvolvimento desta pesquisa, foi planejado de acordo com as necessidades e dificuldades psicomotoras dos sujeitos encaminhados ao LAR e avaliados segundo a EDM, com a intenção de proporcionar momentos de aprendizagens entre os mesmos e possibilitar interação (as atividades na sua maioria foram realizadas em duplas), assim como criar situações de desenvolvimento psicomotor aos sujeitos da pesquisa.

O PIP foi desenvolvido no segundo semestre de 2012, e organizado a partir de sessões semanais, de duração de 45 minutos, nas dependências do LAR, perfazendo um total de 16 (dezesesseis) encontros com os sujeitos participantes. Os encontros foram planejados pelo pesquisador e orientador da pesquisa e executados pelo pesquisador junto aos sujeitos da pesquisa e teve apoio de outros dois pesquisadores para a filmagem das intervenções, após a devida avaliação psicomotora dos sujeitos participantes.

Para a avaliação psicomotora utilizamos a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) proposta por Rosa Neto (2002), a qual avalia os elementos básicos da psicomotricidade como: a motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal/rapidez, organização espacial e temporal. A escala objetiva identificar a relação entre idade cronológica e desenvolvimento motor (idade motora) dos sujeitos submetidos ao teste.

É importante ressaltar que a EDM foi apenas um parâmetro quantitativo do



desenvolvimento psicomotor e de escolha dos sujeitos de pesquisa, pois foi escolhido para participar do PIP concernente a essa pesquisa, àquele sujeito com escore mínimo na Escala de Desenvolvimento Motor (EDM). O resultado da EDM também foi um parâmetro norteador para elaboração das atividades que foram realizadas junto aos sujeitos ao longo do Programa de Intervenção Psicomotora (PIP) relativo à pesquisa, como salientamos acima.

A coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa e participantes do PIP ocorreu durante os encontros e foi efetuada pelo próprio pesquisador e alguns outros membros do grupo de pesquisa que ajudaram com a filmagem da intervenção. Os encontros foram filmados e os dados foram registrados em diários de campo, separando os dados de cada sujeito de pesquisa. Nestes diários, foram registrados e analisados os comportamentos psicomotores dos sujeitos objeto da investigação tais como motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal.

Visando alcançar os objetivos propostos neste trabalho de Pesquisa, destaco que as etapas que foram implementadas para a coleta de dados foram:

1ª Etapa: Levantamento bibliográfico sobre a psicomotricidade, categorização dos conteúdos e análise crítica dos mesmos, que foi incorporado no primeiro capítulo que abordou a temática da psicomotricidade.

2ª. Etapa: Avaliação, através da Escala EDM, dos sujeitos encaminhados ao LAR e possível participante da pesquisa, que identificou o nível efetivo de seu desenvolvimento psicomotor.

3ª. Etapa: Escolha dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com o escore obtido na Escala EDM (06 sujeitos) e planejamento do Programa de Intervenção Psicomotora (PIP), que foi realizado junto aos sujeitos da pesquisa.

4ª Etapa: Os encontros do PIP foram filmados por cada dupla de sujeitos, com objetivo de garantir o registro dos dados de todo o processo de intervenção. No entanto, para análise final do processo de intervenção, foram transcritos e analisados os dados coletados junto a determinado sujeito, aquele que se apresentou mais freqüente ao longo do PIP. É importante esclarecer que, apesar de utilizarmos os dados de apenas um sujeito (com maior freqüência no PIP) para análise do processo, todos os conteúdos do PIP, os quais foram devidamente filmados, contribuiram através da análise das imagens, para que o pesquisador pudesse considerar a totalidade do processo de intervenção realizado com os sujeitos participantes do PIP.

5ª Etapa: Após o termino da análise do PIP, cujos dados foram coletados através

das filmagens, foi realizada a análise dos dados específicos do sujeito mais freqüente do PIP, tendo por objetivo compreender seu desenvolvimento psicomotor, tendo por perspectiva teórico-metodológica os pressupostos do materialismo histórico dialético e da teoria histórico cultural.

#### ***4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS GERAIS E A ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PSICOMOTORA (PIP)***

Nessa seção daremos início à apresentação dos resultados coletados junto aos 06 (seis) sujeitos que participaram da avaliação realizada através da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e que foram participantes do PIP. Também apresentaremos a construção dos planejamentos do Programa de Intervenção Psicomotora (PIP), as atividades que o compuseram, assim como, os critérios de escolha do sujeito da análise. É importante salientar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) sob o protocolo n°. 84/2011 o termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se em anexo neste trabalho.

Em relação às avaliações psicomotoras, as mesmas foram realizadas junto aos 06 (seis) sujeitos escolhidos, através da aplicação de testes por meio da Escala de Desenvolvimento Psicomotor (EDM) – (NETO, 2002). A citada bateria de testes avalia os seguintes aspectos psicomotores: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal/rapidez, organização espacial e organização temporal. São testes padronizados e relacionados com os aspectos psicomotores citados acima, cujo objetivo é avaliar o nível de desenvolvimento motor e verificar se a idade biológica é compatível à idade cronológica da criança, as folhas de resposta do teste encontram-se em anexo neste trabalho.

As variáveis da avaliação para a realização do teste são: Idade Motora Geral, Quociente Motor Geral e Escala Motora. O principal resultado a ser observado é a Idade Motora Geral (IMG), pois é através dela que se compreende o atraso motor da mesma. Além dessas variáveis também observa-se a idade motora de cada aspecto para detalhar melhor a avaliação. Portanto, adotou-se a seguinte fórmula:  $IMG = IM1 + IM2 + IM3 + IM4 + IM5 + IM6$  Onde: IMG é a idade motora geral, IM1 é a idade motora referente à Motricidade Fina, IM2 é a idade motora referente à Motricidade

Global, IM3 é a idade motora referente ao Equilíbrio, IM4 é a idade motora referente ao Esquema Corporal, IM5 é a idade motora referente à Organização Espacial, IM6 é a idade motora referente à Organização Temporal. O atraso motor é verificado através da diferença entre a idade cronológica (IC) e a idade motora geral (IMG). (IC – IMG) (NETO, 2002).

Sendo assim, a avaliação destina-se a crianças entre a faixa etária de 2 a 11 anos de idade e, para cada aspecto psicomotor citado acima, existe uma prova motora correspondente, ou seja, para o aspecto motricidade fina, existe um exercício para a idade de 2 anos, de 3 anos, de 4 anos e assim por diante até a idade de 11 anos. A recomendação do autor do teste é que comecemos aplicando a prova motora a partir da idade cronológica da criança, por exemplo, se uma criança apresenta 07 (sete) anos de idade, a prova avaliativa que o sujeito deve realizar é correspondente a faixa de 07 (sete) anos para cada aspecto motor. Se a criança obtém êxito na realização da prova proposta o pesquisador registra “1” na folha de resposta, caso a criança não consiga realizar o teste proposto para sua idade, o pesquisador registra “0” na folha de resposta e realiza o teste da idade anterior com a criança, até que ela obtenha êxito e assim, até se constatar a idade motora para determinado aspecto psicomotor da criança relacionando-a com a faixa etária da criança, reconhecendo déficit ou desenvolvimento normal do aspecto psicomotor avaliado.

É importante salientar, que vamos apresentar os resultados das avaliações EDM de todos os sujeitos avaliados para identificarmos a panorâmica das dificuldades psicomotoras segundo o teste EDM e para nos fundamentar na elaboração do PIP. Entretanto, para a análise das atividades do PIP realizaremos um estudo de caso com o sujeito que apresentou maior frequência ao longo dos encontros.

O primeiro sujeito de pesquisa avaliado foi a criança João (nome fictício) com a idade de 8 (oito) anos. Aluno regularmente matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental na cidade de Presidente Prudente. A principal queixa de sua professora é que o mesmo é agitado e agressivo, tem extrema dificuldade de compreensão e concentração. É importante esclarecer que o sujeito faz uso do medicamento Ritalina pois possuiu o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Segue no gráfico abaixo os resultados obtidos segundo a avaliação (EDM) do sujeito João:

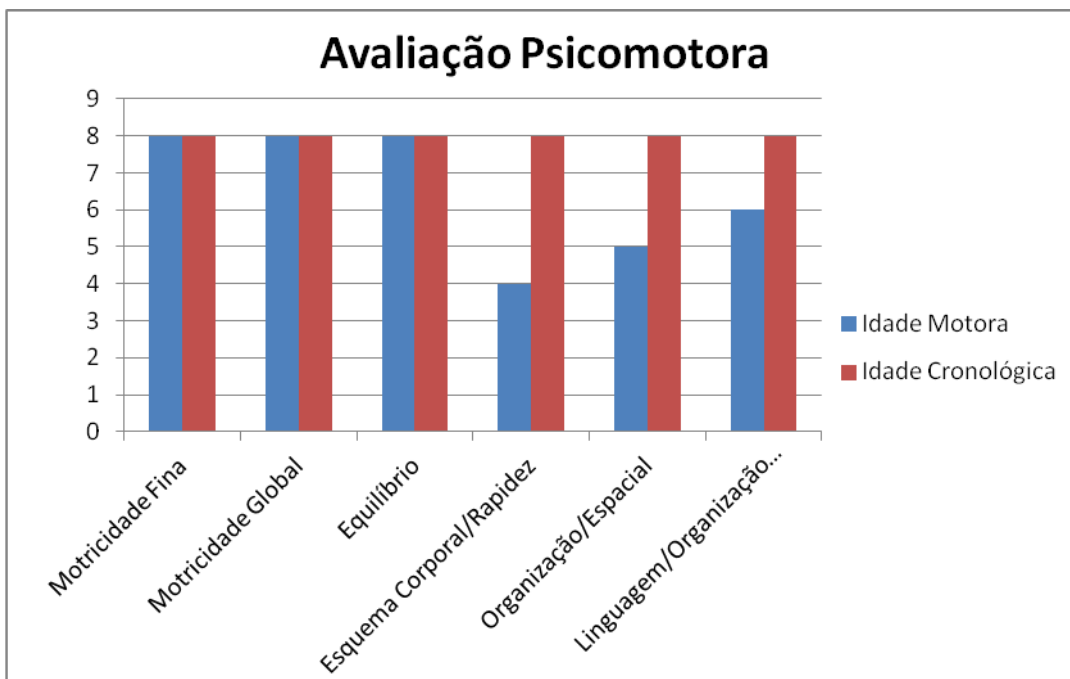


Figura 04: Resultados da avaliação (EDM)

No gráfico apresentado nota-se que a barra em azul é o resultado que corresponde ao êxito do sujeito em relação às provas motoras, ou seja, sua idade motora. A barra vermelha indica a idade cronológica do sujeito. Como podemos observar, o sujeito apresentou resultado compatível a sua idade cronológica nos seguintes itens: motricidade fina, motricidade global e equilíbrio. Apresentou idade motora abaixo do esperado para sua idade cronológica nos aspectos do esquema corporal (4 anos), organização/espacial (5 anos) e linguagem/organização temporal (6 anos). É importante ressaltar que ao observarmos o gráfico, podemos identificar que o sujeito João não apresentou idade motora superior a sua idade cronológica.

A sua lateralidade foi caracterizada por indefinida, por que segundo o teste (EDM) a criança apresentou uma preferência lateral do lado direito para o uso das mãos, também prefere o lado direito para o uso dos pés, e não tem um lado definido para a preferência do uso dos olhos, por conta dessa indefinição, o resultado da sua lateralidade ficou indefinido.

A sua Idade Motora Geral (IMG) que é calculada pela média aritmética ponderada corresponde a 78 meses, transformando em anos, essa idade motora estaria em aproximadamente 6 (seis) anos e cinco meses. Segundo os resultados do teste, o sujeito apresenta uma idade negativa de 22 meses, ou seja, a idade motora do sujeito em relação a sua idade cronológica esta em quase 2 (dois) anos atrasado. Com isso, na

escala de desenvolvimento EDM o sujeito está classificado como um desenvolvimento inferior.

O segundo sujeito a apresentarmos será identificado como Renan de 8 (oito) anos de idade, matriculado na 3ª série do Ensino Fundamental de Presidente Prudente. A sua principal queixa segundo a professora da escola é dificuldade de aprendizagem decorrente da sua falta de concentração e dificuldades na leitura e escrita. Ressalta a professora que o sujeito só lê as sílabas simples e escreve palavras soltas e não retém o conteúdo. É descrito como um aluno muito apático.

Em relação aos resultados encontrados no sujeito Renan, segundo a EDM, pode observar no gráfico abaixo:

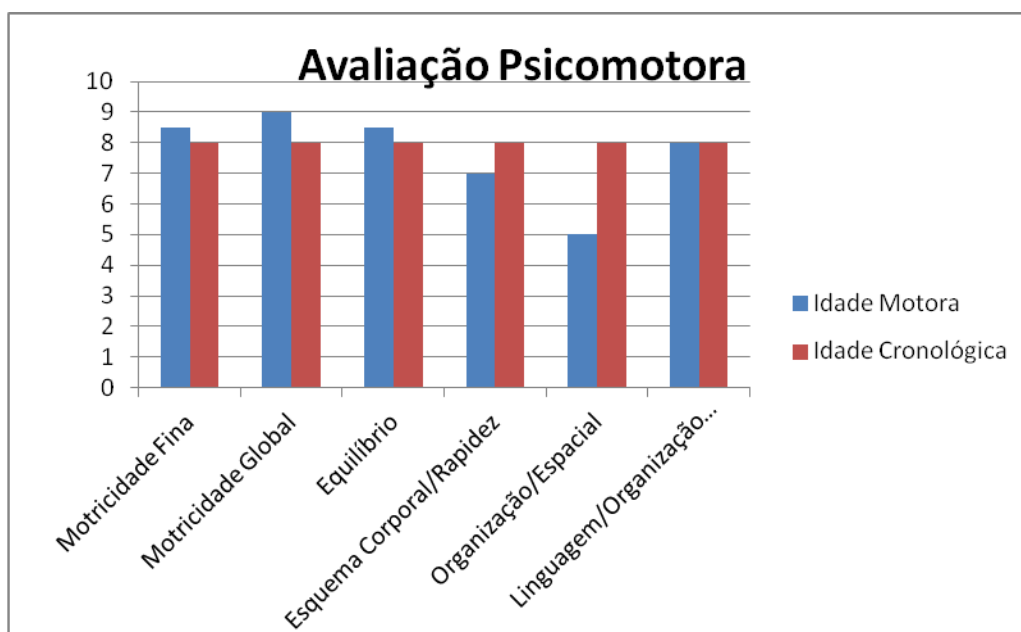


Figura 05: Resultado da Avaliação Psicomotora

Em relação aos dados obtidos por meio da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) nota-se que o sujeito Renan apresenta em alguns aspectos psicomotores idade motora superior a sua idade cronológica na motricidade fina 8 (oito) anos e seis meses, motricidade global 9 (nove) anos e equilíbrio 8 (oito) anos e seis meses. Nos aspectos esquema corpora/rapidez e organização/espacial sua idade motora ficou abaixo do esperado para sua idade cronológica 7 (sete) e 5 (cinco) anos respectivamente. E na linguagem/organização temporal obteve 8 (oito) anos.

A sua lateralidade também obteve o resultado de indefinida, sobretudo porque a

sua preferência lateral para as mãos é indefinida, segundo avaliação do pesquisador durante determinada atividade. Para os pés a criança prefere utilizar o esquerdo e com os olhos também prefere o lado esquerdo, isso constatado a partir do uso de um caleidoscópio.

Em relação às classificações do teste o sujeito teve Idade Motora Geral (IMG) de 92 meses, transpondo para meses, isso implica que a idade motora geral está em aproximadamente em 07 (sete) anos e sete meses. Sendo assim, já está mais próximo da sua idade cronológica. Apresenta uma idade negativa de 5 (cinco) meses, ou seja, a sua idade motora está 05 (cinco) meses atrasada, em relação à sua idade cronológica. Em síntese, na escala de desenvolvimento EDM esse sujeito apresentou a classificação normal médio.

O terceiro sujeito avaliado, em se tratando dos resultados da avaliação do sujeito Paulo, do sexo masculino, com 8 anos de idade, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental de Presidente Prudente. A queixa da professora é que o sujeito apresenta dificuldades de aprendizagem, principalmente por ter um déficit na sua atenção e não ter muito controle da sua impulsividade.

Segundo a aplicação do teste EDM, o sujeito Paulo apresentou os respectivos resultados, como podemos observar no quadro abaixo:

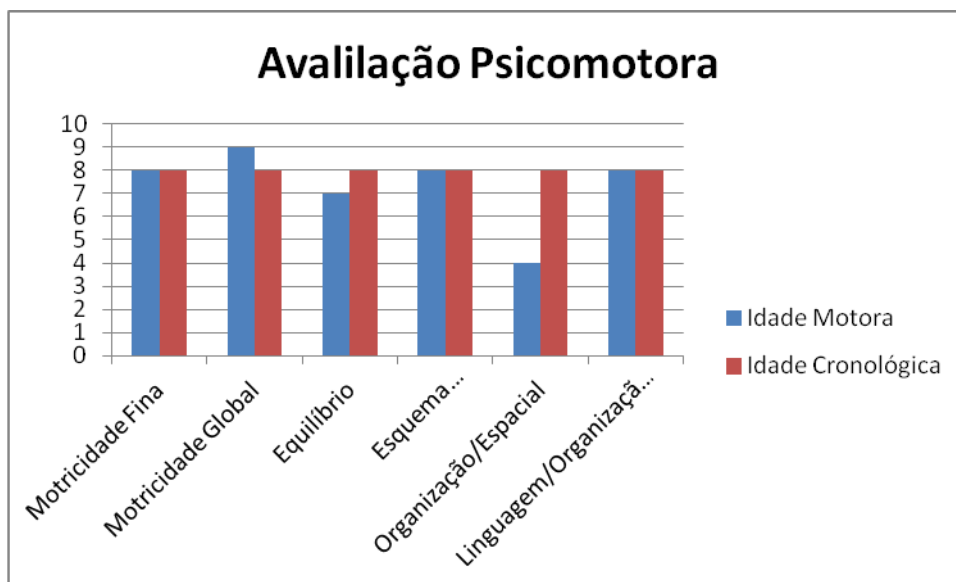


Gráfico 06: Resultados da avaliação EDM

Como podemos identificar, o sujeito apresentou idade motora de acordo com a idade cronológica, nos itens motricidade fina 8 (oito) anos, esquema corporal/rapidez 8

(oito) anos, linguagem/organização temporal 8 (oito) anos, no item motricidade global Paulo apresentou idade motora superior a sua idade cronológica 9 (nove) anos, e no equilíbrio e organização espacial a criança ficou aquém da sua idade cronológica obtendo respectivamente 7 (sete) anos e 4 (quatro) anos.

O resultado obtido na sua lateralidade foi cruzado, uma vez que a criança prefere usar a mão direita nas atividades, assim como, em relação aos pés que prefere utilizar o direito também. Já em relação aos olhos, sua preferência lateral é o lado esquerdo.

Portanto, diante desses resultados o sujeito apresentou Idade Motora Geral (IMG) de 88 meses, refere-se a aproximadamente 7 (sete) anos e quatro meses. Observa-se então que a idade motora do sujeito está praticamente no mesmo nível da idade cronológica. A sua idade negativa é de apenas 9 (nove) meses, ou seja, a sua idade motora está apenas 9 (nove) meses atrás da sua idade cronológica. E por fim, o seu desenvolvimento enquadra-se segundo o autor na escala normal médio de desenvolvimento psicomotor.

O quarto sujeito avaliado é Rodrigo do sexo masculino, com idade cronológica de 6 (seis) anos, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental na cidade de Presidente Prudente. A sua queixa é dificuldades de aprendizagem por não ter concentração, memorização e organização.

Em seguida, vamos mostrar os resultados do teste (EDM) do sujeito Rodrigo que será expresso no gráfico abaixo:

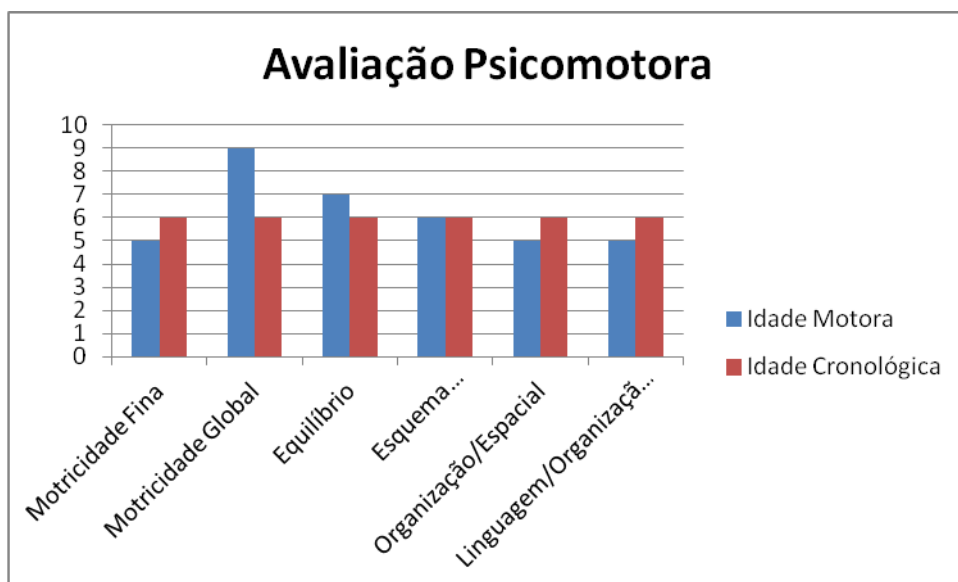


Gráfico 07: Resultados da Avaliação EDM

Identifica-se que o sujeito apresenta nos aspectos motricidade fina 5 (cinco)

anos, organização/espacial 5 (cinco) anos e linguagem/organização temporal 5 (cinco) anos, fato que demonstra o quanto o sujeito apresenta idade motora inferior a sua idade cronológica. No esquema corporal, sua idade motora foi igual a sua idade cronológica 6 (seis) anos. E nos aspectos motricidade global e equilíbrio, sua idade motora ficou superior a idade cronológica, respectivamente 9 (nove) e 7 (sete) anos. Na motricidade global bem acima do esperado para a sua idade cronológica.

Já na lateralidade o sujeito apresentou o resultado destro completo, pois tem preferência tanto pelo uso das mãos, quanto dos pés e dos olhos pelo lado direito.

Os resultados apontam segundo o teste que a IMG está em aproximadamente 76 meses, ou seja, corresponde a 6 (seis) anos e três meses. Mesmo com esse dado, o sujeito apresentou 1 (um) mês de idade negativa, justamente porque no teste sua idade cronológica corresponde a 77 meses (6 anos e quatro meses). Dentro da escala de desenvolvimento, o seu perfil foi caracterizado como normal médio. Ou seja, analisando os resultados de uma forma geral como o teste propõe Rodrigo não apresenta atraso.

O quinto sujeito avaliado, foi Henrique do sexo masculino, com 6 (seis) anos de idade e matriculado regularmente no 1º ano do Ensino Fundamental na cidade de Presidente Prudente. A queixa da professora é que o sujeito tem dificuldades de aprendizagem, por não conseguir aprender a ler e a escrever.

Abaixo seguem os resultados do teste (EDM) do sujeito Henrique e expresso no gráfico a seguir:



Gráfico 08: Resultados da avaliação EDM

Ao observarmos o gráfico, iremos identificar que só no aspecto motricidade



global o sujeito conseguiu uma idade motora acima da sua idade cronológica 8 (oito) anos. Nos outros cinco aspectos psicomotores, sua idade motora ficou abaixo do esperado na relação com sua idade cronológica. Na motricidade fina conseguiu 5 (cinco) anos e seis meses, no equilíbrio 4 (quatro) anos e seis meses, esquema corporal, organização/espacial e linguagem/organização temporal 4 (anos).

Um fato curioso aconteceu nessa avaliação e relacionado ao aspecto equilíbrio da criança. Ao aplicarmos o teste de equilíbrio correspondente a idade cronológica, ou seja, 6 (seis) anos, a mesma conseguiu realizar o exercício parcialmente. Aplicamos o teste de 5 (cinco) anos, como sugere Rosa Neto (2002) e o sujeito não conseguiu realizá-lo, fato para nós curioso pois, segundo orientação do teste, a criança deveria realizá-lo. No entanto conseguiu realizar totalmente apenas o teste relativo a idade de 4 anos. Diante dessa situação, surgiu a questão: Como seria a explicação do autor do teste para esse acontecimento, pois, se a criança conseguiu realizar parcialmente o teste de 6 (seis) anos, ela deveria ter êxito no de 5 (cinco) anos, fato que não ocorreu e nos colocou uma interrogação acerca da validade do teste EDM nesse caso.

Continuando a análise, o sujeito apresentou como resultado, segundo a EDM, a sua lateralidade cruzada, ou seja, no uso das mãos tem preferência pelo lado direito, assim como, para o uso dos pés. No entanto, em relação ao uso dos olhos, prefere o lado esquerdo.

O sujeito Henrique apresentou, segundo os resultados do teste (EDM), Idade Motora Geral (IMG) de 60 meses o que corresponde a 6 anos. Isso resulta que o sujeito apresenta uma idade motora negativa de 14 (catorze) meses. Esse resultado expressa que a idade motora do sujeito está 14 (catorze) meses atrasada em relação a sua idade cronológica. Portanto, conclui o teste, que o sujeito enquadra-se numa categoria de normal baixo em relação ao seu desenvolvimento psicomotor.

O último sujeito o sexto avaliado, foi Alípio de 8 (oito) anos de idade, do sexo masculino. Matriculado regularmente no 3º ano do Ensino Fundamental na cidade de Presidente Prudente. A queixa principal de sua professora é que o mesmo apresenta dificuldades de atenção e concentração, dificuldades na linguagem oral e escrita e também de organizar seus materiais.

Em relação ao teste EDM, C.A. apresentou os seguintes resultados como podemos observar no gráfico abaixo:

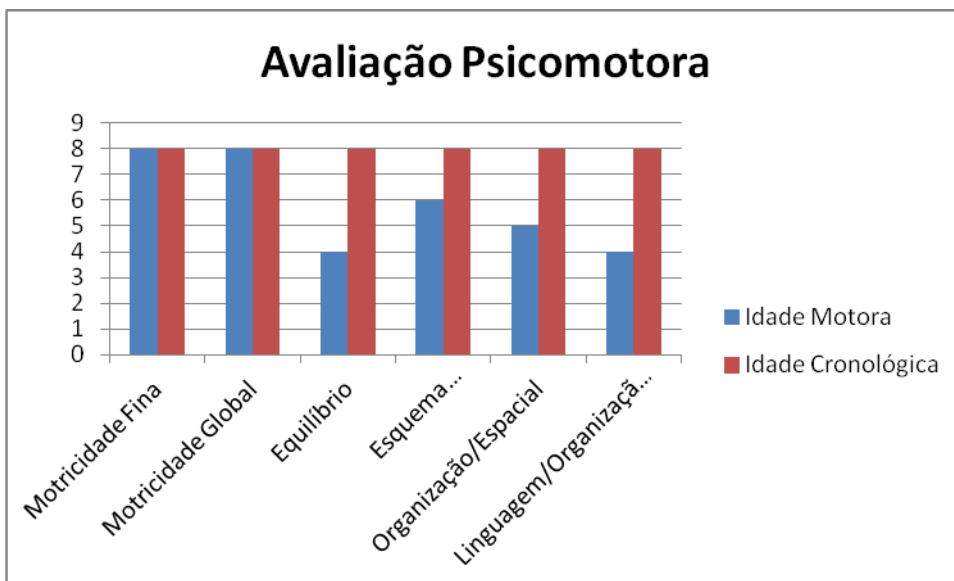


Figura 09: Resultados da avaliação EDM

De acordo com o gráfico acima, podemos identificar que Alípio apresentou na motricidade fina e motricidade global, idade motora equivalente à sua idade cronológica 8 (oito) anos. Nos outros aspectos psicomotores, verificamos que o sujeito apresenta idade motora inferior em relação a sua idade cronológica. Equilíbrio 4 (quatro) anos, esquema corporal 6 (anos), organização/espacial 5 (cinco) anos e linguagem/organização temporal 4 (quatro) anos.

Na lateralidade, o resultado obtido por Alípio foi de lateralidade cruzada, pois, a sua preferência lateral para o uso das mãos é o lado direito, assim como, para os uso dos pés e, em relação ao uso dos olhos, a sua preferência é o lado esquerdo.

O sujeito apresentou, segundo os resultados do teste (EDM), Idade Motora Geral (IMG) de 70 meses o que corresponde a 5 anos e oito meses. Isso resulta que o sujeito apresenta uma idade motora negativa de 31 (trinta e um) meses. Esse resultado expressa que a idade motora da criança está 31 (trinta e um) meses atrasada em relação a sua idade cronológica. Isso resulta em quase 3 (três) anos de atraso no seu desenvolvimento psicomotor. Portanto, conclui o teste que o sujeito enquadra-se numa categoria de muito inferior ao considerarmos a relação entre idade cronológica e o desenvolvimento psicomotor.

Considerando os resultados do teste EDM, de cada um dos 06 (seis) sujeitos participantes da pesquisa, conforme demonstramos acima, realizamos uma síntese dos resultados, a qual demonstramos no gráfico abaixo, com a finalidade de identificarmos as incidências de cada aspecto psicomotor junto aos sujeitos.

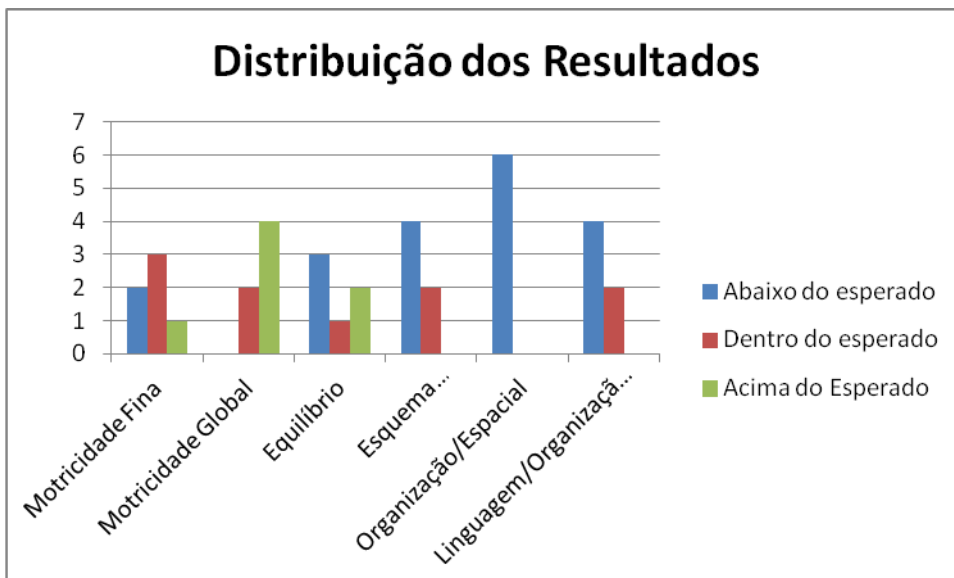


Gráfico 10: Distribuição dos resultados do teste (EDM)

Como podemos identificar no gráfico síntese acima, no aspecto motricidade fina, 2 (dois) sujeitos tiveram resultados no seu desenvolvimento psicomotor abaixo do esperado para sua idade cronológica, 3 (três) encontram-se dentro do esperado e 1 (um) acima do esperado. Já em relação a motricidade global, nenhum sujeito apresentou resultados para sua idade motora abaixo do esperado para sua idade cronológica, entretanto, 2 (dois) ficaram dentro do esperado e 4 (quatro) acima do esperado para sua idade cronológica.

No aspecto psicomotor, equilíbrio, identificamos 3 (três) sujeitos abaixo do esperado em relação a sua idade motora com a idade cronológica, 1 (um) sujeito dentro do esperado e outros 2 (dois) sujeitos acima do esperado. Para o esquema corporal, verificamos que 4 (quatro) sujeitos apresentaram dificuldades, ou seja, sua idade motora está abaixo do esperado em relação a sua idade cronológica e outros 2 (dois) sujeitos encontram-se dentro do esperado para a sua idade cronológica.

Para a organização/espacial, encontramos um dado surpreendente, todos os sujeitos, tiveram dificuldades dentro desse aspecto, ou seja, sua idade motora está abaixo do esperado para a sua idade cronológica. Dado que nos solicita uma atenção maior e que posteriormente vamos tentar realizar uma análise mais aprofundada. E por ultimo, na linguagem/organização temporal obtivemos 4 (quatro) sujeitos com idade motora inferior em relação a sua idade cronologia e 2 (dois) sujeitos com idade motora dentro do esperado em relação a sua idade cronológica.

Para entender esse dado recorreremos brevemente ao conceito de situação social de desenvolvimento trabalhado por Vigotski (2006) que define como o ponto de inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de todas as idades. Ou seja, para entender os dados necessita fazer um intercâmbio com a realidade objetiva da criança, pois determina totalmente e inteiramente as formas e trajetórias que permitem a criança a adquirir novas propriedades da personalidade. A realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social, de tornar-se independente. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, para estudar a dinâmica de qualquer idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2006).

Sendo assim, não podemos absolutizar os resultados dos testes padronizados e nem ficarmos preso ao desenvolvimento maturacional dos sujeitos sem olharmos para a situação social de desenvolvimento, que em cada idades determinada e regula estritamente todo o modo de vida da criança ou a sua existência social. Nesse ínterim, surge a questão da origem ou gênese de suas novas formações centrais de determinada idade. Para isso, o fenômeno aparente nos resultados dos testes, só é possível alcançar a sua explicação concreta se atermos a buscar sua origem na realidade social (VIGOTSKI, 2006).

Ao identificarmos através do teste que todas as crianças apresentam dificuldades na orientação espacial, a explicação para esse fenômeno não pode ser caracterizada como sendo exclusivamente um problema interno do indivíduo, uma vez que Vigotski (2006) nos aponta que a situação social de desenvolvimento existente no início de uma idade é reconhecida pela relação estabelecida entre a criança e o ambiente natural e social em que ela está inserida. Logo, podemos afirmar que todos os indivíduos desenvolvem-se em situações sociais determinadas, sendo que o dado da pesquisa nos faz refletir sobre a possibilidade das crianças não terem aprendido socialmente os conceitos como direita/esquerda, os quais são os requisitos para sucesso no teste. Nossa intervenção dará um foco especial a essa questão.

Outro dado importante é quando questionamos as professoras sobre as dificuldades de seus alunos encontramos uma gama de adjetivos para designar o fenômeno das dificuldades de aprendizagem, o que nos dá a sensação de uma ideia pouco coerente no interior da escola, embora isso dificulte fazer uma análise entre dificuldades psicomotas e dificuldade de aprendizagem. Podemos pensar na hipótese da grande variedade dos resultados relacionados às dificuldades psicomotoras apresentadas

pelos sujeitos, fato que coloca em questão a relação direta entre dificuldade psicomotora e processos de aprendizagem escolar. Isso porque, segundo uma visão positivista da questão, teríamos um grande número de sujeitos apresentando as mesmas dificuldades psicomotoras, fato que não acontece na nossa pesquisa. Portanto, não é possível simplesmente naturalizar as dificuldades de aprendizagem escolar e tampouco relacioná-las direta e linearmente, com o desenvolvimento de determinados aspectos psicomotores dos sujeitos, considerando essa questão como uma hipótese por conta das respostas das professoras que se encontram genérica e heterogênea.

#### ***4.2. O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PSICOMOTORA (PIP)***

A partir dos resultados encontrados nos testes psicomotores EDM realizados com os 06 (seis) sujeitos da pesquisa, elaboramos o Programa de Intervenção Psicomotora (PIP) pensado e planejado considerando os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e do materialismo histórico dialético e executado pelos membros do GEIPEE-the no interior do LAR (Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas) do Departamento de Educação Física da UNESP campus de Presidente Prudente.

As atividades do PIP foram pensadas principalmente, considerando o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZPD) desenvolvida por Vigotski (1984) que a define como, a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade do sujeito em resolver um problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto, do professor na escola ou em colaboração com outro companheiro, assim como consideramos a teoria da estrutura da atividade proposta por Leontiev (1978<sup>a</sup>; 1978b).

Considerando essa proposição elaboramos atividades visando o desenvolvimento proximal dos sujeitos, ou seja, tomando o resultado do teste EDM como parâmetro do desenvolvimento efetivo dos sujeitos e analisando possibilidades de ato motor voluntário que os sujeitos não conseguiram realizar, tendo em vista construir possibilidades de aprendizagem durante o PIP.

Para isso desenvolvemos atividades no PIP a partir de situações-problemas, para que os sujeitos que não haviam conseguido realizar determinada tarefa proposta no teste EDM, tivessem motivação e oportunidade, a partir da atividade coletiva e ludo-pedagógica, contextualizada historicamente e de acordo com as possibilidades dos sujeitos, para que os mesmos pudessem enfrentar suas dificuldades, identificadas no teste EDM, valorizando a relação com o outro e a orientação do professor na direção da superação de determinada dificuldade.

Ao planejarmos as atividades do PIP nossa preocupação maior foi de possibilitar motivos sociais para que as crianças pudessem realizar as atividades, e se submeter à uma forma de avaliação psicomotora, que não reproduzisse o mecanicismo presente no teste EDM, de forma a participar da avaliação e se sentir sujeito do processo. Na verdade estávamos interessados em produzir novos sentidos para as ações dos sujeitos, criando novos motivos sociais para a aprendizagem, motivos qualitativamente diferentes daqueles reproduzidos na escala de desenvolvimento motor EDM. O planejamento das atividades do PIP e sua organização serão descritos abaixo.

Portanto, diante dessa proposição, de realização de atividades coletivas que desafiassem os sujeitos a enfrentar as dificuldades encontradas no teste EDM, desafiando-os para novas aprendizagens e desenvolvimento, é que procuramos trabalhar os aspectos psicomotores elencados abaixo, através das diferentes atividades presentes no Programa de Intervenção Psicomotora (PIP):

- Motricidade Fina (MF): Atividade de Agarrar
- Motricidade Global (MG): Atividade do Saltar 50cm
- Equilíbrio (EQ): Atividade de equilibrar-s estaticamente
- Esquema Corporal (EC): Atividade de reconhecer o próprio corpo
- Organização Espacial (OE): Atividade de identificar lado direito e esquerdo
- Organização Temporal (OT): Atividade de ritmar, desenvolver o ritmo

Os objetivos de cada aspecto psicomotor descrito acima foram selecionados a partir dos resultados do teste EDM apresentado pelos sujeitos. Ou seja, esses objetivos foram elencados a partir daquilo que a criança não conseguiu realizar no teste EDM.

Abaixo elencamos as atividades ludo-pedagógicas realizadas no PIP, considerando

que no decorrer desse Programa de Intervenção os sujeitos na sua maioria, e ao longo das atividades, superavam aqueles resultados obtidos pelos mesmos na avaliação do teste EDM. Esse fato nos fez questionar a validade dessa forma de avaliação psicomotora, proposta por Rosa Neto (2002) na Escala de Desenvolvimento Motor, sobretudo no que se refere à sua limitação na identificação do potencial psicomotor dos sujeitos da pesquisa. Para nós, ficou bastante evidente o quanto os resultados do EDM, limitam-se a identificar, quando possível, apenas o aspecto do desenvolvimento efetivo dos sujeitos, embora, em alguns casos o teste sequer atingia determinado aspecto psicomotor da criança, como no caso das atividades relacionadas a organização espacial em que todos os sujeitos foram avaliados pelo EDM como abaixo do esperado para sua idade cronológica, quando em atividade social, desempenhavam com competência aquele aspecto psicomotor.

Em seguida, apresentaremos as características de cada um dos 16 (dezesseis) encontros de intervenção do PIP, demonstrando a combinação de aspectos psicomotores trabalhados, dentre eles: Motricidade Fina (MF), Motricidade Global (MG), Equilíbrio (EQ), Esquema Corporal (EC), Organização Espacial (OE) e Organização Temporal (OT). Cada encontro de intervenção enfatizou determinado aspecto psicomotor combinado com os demais, conforme demonstramos abaixo:

1º. encontro: Atividade lúdica geral com os sujeitos

2º. encontro:MF-MG;

3º. encontro: MF-EQ;

4º. encontro: MF-EC;

5º. encontro: MF-OE;

6º. encontro: MF-OT

7º. encontro: MG-EQ

8º. encontro: MG-EC

9º. encontro: MG-OE

10º. encontro: MG-OT

11º. encontro:EQ-EC

12º. encontro: EQ-OE

13º. encontro: EQ-OT

14º. encontro: EC-OE

15º. encontro:EC-OT

16º. encontro:OE-OT

Abaixo apresentaremos a descrição de cada atividade psicomotora. Desta forma, realizando as combinações entre os aspectos psicomotores, conseguimos desenvolver atividades relacionadas a cada um dos seis aspectos avaliados no teste EDM, sendo que, cada aspecto foi trabalhado na relação com outro, isso ao longo de 05 (cinco) encontros em que eram trabalhadas duplas de aspectos psicomotores, conforme demonstraremos abaixo.

É importante ressaltar que quando montamos as atividades do PIP pensamos em atividades que desenvolvessem os dois aspectos psicomotores em questão. De fato algumas atividades extrapolam esse objetivo e requerem do sujeito outras habilidades. Entretanto, vamos dar foco na hora da análise para os aspectos psicomotores que são objetivos da atividade.

#### ■ **Motricidade Fina e Motricidade Global: atividades do VOLEI FICHINHA**

Para a realização desse jogo de vôlei fichinha utilizamos 2 (dois) cones, 2 (dois) bastões de madeira para sustentar a rede (um pedaço de barbante). O pesquisador posicionava-se de um lado da quadra e a dupla de crianças do outro lado. O jogo consistia então com o uso de uma bola em arremessá-la por cima da rede (barbante) e a outra equipe tinha que agarrar (motricidade fina) a bola, sem deixá-la cair no chão. Caso a bola caísse no chão, independente do lado, os sujeitos ou o pesquisador deveriam correr até um banco de 50 cm (motricidade global) saltar sobre ele para pegar uma figura (desenho) que estava no varal. Após visualizar a figura, todos os sujeitos corriam em direção a outro varal para pegar a palavra que correspondia à figura.

#### ■ **Motricidade Fina e Equilíbrio: CONSTRUÇÃO DE ESPADA/ESGRIMA**

Essa atividade foi dividida em duas partes; primeiro a construção da espada e depois do jogo de esgrima. Para a construção da espada utilizamos jornal e fita adesiva. As crianças realizando movimento de pinça (motricidade fina) enrolavam o jornal de uma diagonal a outra, até formar um rolinho. Depois dobravam uma das pontas para formar uma alça para a criança colocar sua mão para segurar a espada.

Construída a espada, partimos para a segunda fase, com a realização do jogo de



esgrima propriamente dito. Numa das mãos da criança era colocado um bloco de (toquinho) de madeira, para que a criança o equilibrasse, sendo que na outra mão, encontrava-se a espada. O jogo consistia em a criança tentar derrubar o pedaço de madeira do outro, sem que derrubasse o seu bloco de madeira, de forma a manter equilibrando a madeira em sua mão.

#### ■ **Motricidade Fina e Esquema Corporal: CONFECIONAR QUEBRA-CABEÇA CORPO HUMANO**

Utilizando folhas de papel sulfite com desenhos de partes do corpo humano, assim como partes de corpos de animais; solicitamos que cada criança deveria recortar (motricidade fina) a parte do corpo humano e posteriormente montar, colando numa folha de sulfite branca as partes do corpo humano (esquema corporal) com objetivo de compor a figura humana. Esperávamos que a criança escolhesse as partes corretas do corpo humano, sem confundir com as partes de corpos dos animais.

#### ■ **Motricidade Fina e Organização/Espacial: CAÇA AO TESOURO**

Construímos um circuito com giz (floresta), aonde a criança (caçador), deveria encontrar seu tesouro. A primeira parte da floresta consistia em desafiar o caçador a atravessar o rio (próprio piso), tendo que andar sobre as pedras (quadrados de papel EVA), até chegar às árvores (cones). No entanto, para a criança poder andar sobre as pedras, teria que bater a bola na pedra e agarrá-la (motricidade fina) para poder avançar no seu curso em direção ao tesouro. Ao chegar às árvores, a criança teria que colocar uma venda nos olhos, considerando que a floresta estava escura e o caçador tinha dificuldades para enxergar, tendo que se orientar somente a partir da voz do pesquisador que dava comandos de direita, esquerda, para frente e para trás, no sentido de orientar o caçador na escuridão. Depois de passar pelas árvores (com os olhos vendados), seguindo as orientações do pesquisador, a criança deparava-se com o baú de tesouro (contendo várias peças plásticas geométricas) e a crianças teria que, a partir das suas sensações e percepções, identificar as diferentes formas geométricas no interior do baú, com objetivo de encontrar duas formas iguais e nomeá-las ao pesquisador.

### ■ **Motricidade Fina e Organização Temporal: ESCRAVOS DE JÓ**

Utilizamos a música tradicional “escravos de Jó, jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue za; guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue za”. Primeiramente as crianças, juntamente com o pesquisador cantaram e realizaram coletivamente a dança “escravos de Jó”, com a finalidade de acompanhamento do ritmo da dança/música. Depois fizemos um círculo em que cada criança tinha uma bola nas mãos que deveria ser passada ao colega ao lado, à medida que cantávamos a música e todos deveriam realizar as atividades propostas na música, cujo objetivo era de trabalhar o agarrar (motricidade fina) a bola do colega e ao mesmo tempo, acompanhar o ritmo da música, se organizando no tempo da música e da própria dança (organização temporal).

### ■ **Motricidade Global e Equilíbrio: CIRCUITO DO CORPO HUMANO**

Esta atividade foi realizada na parte externa do LAR, num espaço livre e gramado. Nesse espaço dispusemos 4 (quatro) duplas de cones, sendo que em cada dupla de cone havia uma corda unindo os cones, que significava determinada “estação” em que cada criança deveria passar 05 (cinco) vezes pelas “estações” para cumprir determinada tarefa estipulada pelo pesquisador e montar duas figuras humanas (uma masculina e outra feminina), além de formar uma palavra, isso ao final das 05 passagens pelas estações.

Na primeira estação, as crianças deveriam saltar a corda entre os cones, cuja altura era de aproximadamente 50 cm (motricidade global), além disso, nessa própria estação, deveriam atravessar uma ponte (banco sueco virado de ponta cabeça), sobre a ponte havia varias letras, e a criança deveria agachar e pegar uma por vez (equilíbrio estático) com a finalidade de formar uma palavra ao fim das estações. Depois de passar pela ponte, a criança deveria se dirigir para outra estação.

Na segunda estação a crianças saltavam novamente a corda entre os cones e com altura aproximada de 50 cm de altura (motricidade global). Nessa segunda estação, a criança deveria pegar duas partes do corpo humano (peças em madeira com figuras do corpo humano) e mantê-las consigo durante a realização da atividade (esquema corporal) tendo em vista a montagem da figura humana na 4ª. estação e ao final das 05

passagens pelas estações.

Ao chegar à terceira estação, cada criança deveria passar por de baixo da corda entre os cones, sem que seu corpo tocasse a corda (esquema corporal), além disso, deveriam pegar mais duas figuras do corpo humano em madeira, para compor a figura humana na 4ª. estação.

Na quarta e última estação, cada criança também deveria passar por de baixo da corda entre os cones (esquema corporal) e, em seguida, trabalhar na montagem a figura do corpo humano a partir das peças de madeira, assim como organizar as letras para montagem de uma palavra, a partir das figuras e letras colhidas nas estações anteriores. Esse processo iria se repetir até que ele pegasse todas as partes do corpo humano para formá-lo e também conseguissem formar a palavra ABELHA.

Essa mesma atividade também foi realizada para trabalhar os elementos psicomotores motricidade global e o esquema corporal descrita abaixo.

#### ■ **Motricidade Global e Esquema Corporal: CIRCUITO DO CORPO HUMANO**

Realizamos a mesma atividade voltada para a motricidade global e equilíbrio, conforme descrito acima.

#### ■ **Motricidade Global e Organização/Espacial: PULA SAPO**

A criança dentro de um saco de pano, no formato de um sapo, teria que atravessar a floresta pulando. Primeiramente cada criança teria que saltar o rio -duas cordas distanciadas em aproximadamente 50 cm - (motricidade global), até chegar nas pedras do outro lado do rio (de cores vermelha, azul e verde). Para caminhar nas pedras, cada criança deveria seguir as orientações do pesquisador, pisando com o pé direito na pedra vermelha, o esquerdo na pedra verde, assim sucessivamente (orientação espacial) até atravessar as pedras da costa do rio. Passando as pedras, cada criança deveria deixar o saco de pano (sapo) e utilizar o pé do sapo (um suporte de madeira em que a criança coloca seu pé) para caminhar até o campo para pegar uma bola de borracha. Ao chegar à bola, a criança deveria deixar o pé de sapo e se deslocar com a bola utilizando somente o pé direito (orientação espacial) para a condução da mesma até chegar nas montanhas (cones). Ao chegar as montanhas, cada criança agora, deveria conduzir a bola com o pé esquerdo e atravessar por entre as últimas montanhas (dois cones).

### ■ **Motricidade Global e Organização Temporal: PULA CORDA**

Aqui brincamos o jogo tradicional de “pular corda” que desenvolve tanto o saltar (motricidade global), quanto o ritmo da criança (organização temporal). Inicialmente começamos somente pulando a corda, depois fizemos outras variações da brincadeira de pular corda, contando números, cantando músicas, alfabeto, etc.

### ■ **Equilíbrio e Esquema Corporal: PEGA-PEGA BAMBOLÊ**

No pega-pega bambolê, foram distribuídos vários bambolês no espaço dentro do LAR. Entrar dentro do bambolê seria o “pique”, o lugar em que as crianças estariam salvas do pegador. Dentro de cada bambolê, havia a letra D que indicava equilibrar-se na perna direita (equilíbrio estático) ou letra E, que indicava equilibrar-se na perna esquerda (equilíbrio estático), além de trabalhar organização espacial. Também havia dentro do bambolê, partes em madeira de faces humanas, para que ao final da brincadeira, as crianças montassem uma face humana. Cada criança ao desequilibrar-se, deveria trocar de bambolê, momento em que corria o risco de ser pega. O pesquisador, inicialmente, foi o pegador do jogo e as crianças fugitivas. Ao entrar no pique (bambolê) e ficar posicionado com um pé, esquerdo ou direito, era requerido das crianças à habilidade de equilíbrio estático. Era solicitado de cada criança que pegasse peças suficientes para ao final da brincadeira, montar uma face humana perfeita.

### ■ **Equilíbrio e Organização Temporal: DANÇAS CIRCULARES**

Colocamos uma música ritmada (de 08 tempos) com a finalidade de realização de movimentos livres dentro do tempo (orientação temporal). Na segunda parte da música as crianças deveriam imitar os movimentos e gestos do pesquisador (equilíbrio estático). Posteriormente foi solicitado às crianças criarem seus próprios movimentos, da mesma forma que o pesquisador realizou no primeiro momento.

### ■ **Equilíbrio e Organização/Espacial: TABULEIRO HUMANO**

Essa atividade ludo-pedagógica foi realizada num espaço livre, fora do LAR, e seu

objetivo foi trabalhar quatro aspectos psicomotores: o equilíbrio, organização/espacial, esquema corporal e organização/espacial. Nós fizemos um tabuleiro gigante onde as crianças seriam as “peças” que andariam as casas do tabuleiro. O tabuleiro tinha 15 (quinze) casas e em cada casa havia um desafio em que cada criança teria que avançar no sentido de conquistar a próxima casa, aonde outra tarefa lhe era solicitada. Abaixo enumeramos cada desafio e sua respectiva casa:

1. Recortar das fotos do jornal apenas dois braços (esquema corporal)
2. Pular corda 5 (cinco) vezes (organização espacial)
3. Procurar alguns objetos e guarda-los na caixa do lado direito (organização espacial)
4. Recortar das fotos do jornal partes do tronco (peito) humano (esquema corporal)
5. Subir no banco sueco e agarrar a bola jogada pelo pesquisador (equilíbrio estático)
6. Recortar das fotos do jornal duas pernas humanas (esquema corporal)
7. Passar pela corda (batida pelo pesquisador) sem ser tocado (esquema corporal e organização espacial)
8. Encontrar objetos de olhos vendados, a partir das orientações de direita e esquerda, oferecidas pelo pesquisador (orientação espacial)
9. Pegar objetos e guardar numa caixa do lado esquerdo (orientação espacial)
10. Subir no banco sueco ficar na posição agachada e agarrar a bola lançada pelo pesquisador (equilíbrio estático)
11. Recortar das fotos do jornal um rosto humano (esquema corporal)
12. Montar palavras num jogo de dominó pedagógico (silabas e palavras)
13. Subir no banco sueco e agarrar a bola lançada pelo pesquisador, com apoio de apenas um pé (equilíbrio estático)

14. Colar as partes do corpo recortadas e montar uma figura humana (esquema corporal)

15. Dar um abraço no amigo

#### ■ **Esquema Corporal e Organização Espacial: TABULEIRO HUMANO**

Realizamos a mesma atividade voltada para o equilíbrio/organização espacial, conforme descrito acima.

#### ■ **Esquema Corporal e Organização Temporal: DANÇAS CIRCULARES**

Nessa atividade apresentamos duas músicas para as crianças, uma em que o objetivo era apontar as partes do corpo humano, conforme a música orientava (esquema corporal). E outra música em que desenvolvemos passos para que trabalhássemos a movimentação corporal de acordo com o ritmo da música (organização temporal).

#### ■ **Organização Espacial e Organização Temporal: JOGO DOS CONES**

Foram dispostos 6 (cones) no espaço do LAR, sendo que 3 (três) ficaram do lado direito da criança e outros 3 (três) do lado esquerdo e em baixo de cada cone, foram colocadas figuras/fotos/desenhos de partes do corpo humano.

As crianças eram orientadas da seguinte forma: Encontre a cabeça nos cones do lado direito; então a criança deveria dirigir-se aos citados cones (posicionados no lado direito da sala do LAR), encontrar a cabeça humana e colar numa folha de papel sulfite branca, até que o corpo humano fosse inteiramente montado.

Enfim, ao descrevermos as atividades realizadas ao longo do PIP junto aos 06 (seis) sujeitos participantes da pesquisa, temos a intenção de demonstrar a constituição do processo nas suas particularidades e objetivos específicos de desenvolvimento de elementos psicomotores diferentes, enfatizando-os ao longo de cada atividade realizada no PIP.

No próximo item, apresentaremos as atividades realizadas por determinado sujeito da pesquisa, o sujeito Alípio, com a finalidade de reforçarmos a importância do PIP no processo de desenvolvimento do ato motor voluntário das crianças e salientamos os resultados obtidos junto ao sujeito Alípio, o qual, conforme previsto na metodologia, foi escolhido para essa análise, justamente porque apresentou a maior frequência de participação ao longo do PIP.

## **5. ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DO ESTUDO DE CASO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ATO MOTOR VOLUNTÁRIO**

É importante esclarecer que os seis sujeitos que compuseram essa pesquisa participaram com certa frequência das atividades do PIP processo de intervenção que se estruturou através de 16 (dezesesseis) encontros no LAR. No entanto, conforme esclarecemos acima, para efeito de uma análise mais detalhada do processo de aprendizagem e desenvolvimento do ato motor voluntário à luz da Teoria Histórico-Cultural, escolhemos apenas o sujeito Alípio para análise, pois foi o sujeito que teve a maior frequência nos encontros, faltando em apenas uma intervenção durante todo o período de realização do PIP.

Podemos pensar que a participação ativa de Alípio nos encontros de intervenção ofereceu subsídios importantes para discutirmos a relevância da atividade social e culturalmente contextualizada, para a efetivação de um processo de aprendizagem e desenvolvimento do ato motor voluntário, assim como para a avaliação desse processo, considerando o sujeito em atividade social e movido por motivos sociais.

A apresentação dos dados do processo de intervenção junto ao sujeito Alípio será feita em forma de narrativa, em que enfatizaremos determinados episódios, com intuito de analisar o processo de interiorização do ato motor voluntário, através da relação entre os aspectos verbo-motores do pesquisador (educador) e seu impacto na regulação do comportamento verbo-motor da criança, pontuando os aspectos da relação interpsicológica para o intrapsicológica.

Os episódios propostos para a análise, advindos do próprio PIP, serão apresentados abaixo, e ilustrados a partir de situações concretas vividas pelo sujeito Alípio ao longo do processo de intervenção.

O sujeito Alípio tem 08 (oito) anos, frequenta o 3º ano do Ensino fundamental de uma escola pública municipal de tempo integral da cidade de Presidente Prudente/SP. Alípio foi encaminhado ao Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas (LAR) pelos professores e gestores de sua escola, por apresentar queixa de dificuldades de aprendizagem, falta de atenção e concentração, dificuldades na linguagem oral e escrita, assim como falta de empenho na organização dos seus materiais escolares. A dificuldade na linguagem oral foi relatada por sua professora de forma genérica e foi possível identificar ao longo do PIP, onde percebemos que a criança não pronunciava as palavras de forma clara, dificultando o entendimento e os momentos de comunicação

com os demais sujeitos participantes das intervenções.

É importante ressaltar que para a análise, apresentaremos 3 (quatro) atividades ludo-pedagógicas realizadas no PIP, a qual foi desenvolvida junto ao sujeito Alípio. A primeira atividade visava o desenvolvimento da motricidade fina e organização espacial através da música “escravo de jó” e as outras duas atividades ludo-pedagógicas vão dar ênfase ao desenvolvimento da organização espacial, justamente por ter sido o aspecto psicomotor que todas as crianças sujeitos dessa pesquisa apresentarem dificuldades segundo o teste EDM. Diante disso discutimos os dados a partir dos episódios e ações que apareceram com maior frequência durante a realização das atividades. Esclarecemos que as transcrições das demais atividades estão em anexo ao final do trabalho. Abaixo apresentaremos os episódios selecionados, advindos das atividades do PIP.

Esclarecemos que a riqueza do processo de intervenção deve ser considerada em sua totalidade e procuraremos, dentro do que nos é possível, garantir a discussão desse processo nas suas características principais, ilustrando-o com situações vividas por Alípio e sua relação com o pesquisador (educador), considerando que os mesmos participaram juntos e mantiveram importantes interações durante as atividades do PIP.

Selecionamos os seguintes episódios para auxiliar a compreensão da relação entre o pesquisador (educador) e o sujeito Alípio. Os episódios foram divididos em momentos (1) antes da atividade, (2) durante a atividade e (3) finalização da atividade.

## **1. Mediação do Educador:**

### **Antes da atividade**

1.1 - Instrução geral verbal dada pelo educador;

1.2 - Demonstração dos movimentos (ações e operações a serem realizadas pela criança) pelo educador;

### **Durante a atividade**

1.3 - Regulação verbal da atenção, do comportamento;

1.4 - Regulação corporal (tocar no sujeito, buscá-lo, pegar na mão, colocá-lo na posição correta);

### **Finalização da atividade**

## **2. Mediação entre crianças**



## **A. Conduta da criança**

### **Antes da atividade**

- 2.1 - Observa a instrução em silêncio
- 2.2 - Faz perguntas de esclarecimentos
- 2.3 - Realiza movimentos de acordo com a instrução
- 2.4 - Movimenta-se aleatoriamente
- 2.5 - Fala sem relação com o conteúdo da instrução ou da atividade

### **Durante a atividade**

- 2.6 - Adequa seu comportamento à regulação verbal do educador;
- 2.7 - Adequa seu movimento conforme a regulação corporal do educador;
- 2.8 - Solicita auxílio do educador ou de outras crianças.

Os números a frente de cada episódio correspondem a sua codificação nas atividades que apresentaremos a seguir, os quais permitem estabelecer a relação entre os aspectos verbo-motores do educador e seu impacto na regulação dos comportamentos verbo-motores da criança. Sendo assim, através da identificação desses episódios tentaremos retratar a mediação instrumental de signos e objetos que provocam desenvolvimento do ato motor voluntário na criança.

Para a análise dos dados recorreremos ao método instrumental utilizado por Vigotski para a compreensão da realidade estudada. O método instrumental compreende como o outro mais desenvolvido é importante para a aprendizagem e desenvolvimento do menos desenvolvido, mediado por instrumentos e signos, situação que vai ao encontro da preocupação de estudo dessa pesquisa, qual seja, compreender o ato motor voluntário na perspectiva Histórico-Cultural.

Nesse sentido, Vigotski (1991, p. 68) ressalta a funcionalidade e empregabilidade do método funcional:

Por sua própria essência, o método instrumental é um método histórico-genético que contribui para a pesquisa do comportamento do ponto de vista histórico. O comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento (P.P. Blonsky). As principais áreas de observação, onde você pode implementar com sucesso o método instrumental são: a) o escopo de uma psicologia sócio-histórica e étnica estudar o desenvolvimento histórico do comportamento e seus diversos graus e formas, b) o escopo da investigação funções mentais superiores, ou seja, as formas superiores de memória (ver mnemônico de pesquisa) a atenção, o pensamento verbal ou matemática, etc, c) a psicologia infantil e pedagogia. O método instrumental não tem nada em comum (exceto o nome) com a teoria da lógica instrumental de J.

Dewey e outros pragmáticos.

Refletindo acerca do PIP, que foi baseado em atividades ludo-pedagógico e o estudo do ato motor voluntário, o método instrumental desenvolvido por Vigotski, nos remetemos para a relação dos fatores envolvidos no processo, pois, não podemos ficar presos apenas a estudar como a criança se desenvolve, mas compreender todo o processo desde as relações sociais, a linguagem, os objetos e a estrutura da atividade social realizada pela criança.

A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento e devemos pensar que não apenas influi em um ou outro processo de desenvolvimento humano, mas que reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude (VIGOTSKI, 1991) e, considerando essa compreensão, apresentaremos abaixo primeiramente a análise da atividade ludo-pedagógica “Escravo de Jó”, escolhida para exemplificarmos o processo Histórico-Cultural de desenvolvimento do ato motor voluntário junto ao sujeito Alípio.

### **Início da atividade:**

*Pesquisador: Você conhece aquela “musiquinha” que se chama “escravo de Jó” (1.1)*

*Alípio: Ahh já sei*

*Pesquisador: Então canta para ver se você sabe.*

*Alípio: Não lembro muito*

*Pesquisador: Então vou cantar uma vez para você se lembrar tá. É assim oh: “escravo de jó, jogavam caxangá tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue za”.*

*(1.1)*

*(Alípio apoia-se sobre a mesa e observa o pesquisador cantar).*

*(2.1)*

Nesse momento o pesquisador está cantando (instrução verbal) para Alípio, que observa em silêncio a música.

*Pesquisador: Lembrou?*

*Alípio: Balança a cabeça sinalizando que se lembra*

*Pesquisador: Então vamos cantar juntos agora 1.1*

*Pesquisador e Alípio: “escravo de jó, jogavam caxangá tira, pão, deixa ficar, (guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue za – 2vezes)”. 2.3*

*(Alípio ao cantar a música junto com o pesquisador só pronuncia o final das palavras esperando que o pesquisador cante primeiro). 2.1*

Nota-se que a atividade apresentada a Alípio não era de seu conhecimento, identificamos que Alípio não conhecia a atividade, quando pedimos para que ele cantasse a musica e ele não conseguiu, mesmo dizendo que sabia cantar.

*Pesquisador: Está bom, vem aqui agora.*

*(Formamos um círculo com outra pesquisadora que auxilia a pesquisa)*

*Pesquisador: Vamos fazer assim, separado primeiro. Assim, vamos rodando assim (pesquisador demonstra com passos laterais e canta a música) (1.2)*

*Alípio: Tenta imitar (2.3)*

Nesse momento, o pesquisador apresenta os movimentos da música para a criança, Alípio tenta realizar os movimentos imitando o pesquisador. E o pesquisador continua explicando cada parte de passos da música.

*Pesquisador: Assim, como se fosse um círculo. Vamos fazer de mãos dadas.*

*(Realizamos um círculo de mãos dadas)*

*Pesquisador: Somente passos, ta? (1.1). (Pesquisador puxa o movimento de passos laterais e canta a música) (1.2). E começa a demonstrar que na hora da música em que fala “tira” mostra*

*através de um passo para trás o movimento que deveria ser feito a mesma coisa quando cantássemos põe um passo para dentro do círculo, demonstrado também com um movimento e na sequencia da música o comando é “deixa ficar” o que deveríamos indicar com as mãos (dedo indicador apontado para o chão) (1.2). E o pesquisador continua demonstrando corporalmente o restante dos passos da música para Alípio pedindo para que olhe agora nessa parte da música “guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zague”. (1.2)*

*Pesquisador: De novo essa parte “guerreiros com guerreiros...” (1.1 e 1.2)*

*Alípio: Olha para o pesquisador e não consegue realizar os passos (2.3)*

*Pesquisador: O que está acontecendo com seus passos?*

*Alípio: Ri em resposta*

*Pesquisador: Vamos começar de novo*

Ao tentar reproduzir os passos Alípio não consegue fazer, esse fato nos permite constatar que a criança não conhece de fato a música “escravos de Jô” e seus respectivos passos. No entanto, nessa explicação inicial Alípio demonstra interesse, pois esteve disposto a observar as explicações do pesquisador, com o intuito de aprender a letra da musica e a coreografia, fato esse que foi também demonstrado quando Alípio tentou imitar o pesquisador, realizando os passos.

### **Durante a atividade**

Ao começar o desenvolvimento da atividade, vamos percebendo que a música e os movimentos desconhecidos pela criança a partir da atividade mediada e social vai sendo apropriada pela criança e começa a ser conduzida voluntariamente por ela. No primeiro momento, considerando que Alípio não conhecia a música “escravos de Jô”, pensamos na possibilidade de cantarmos de uma forma mais lenta para que pudesse compreender a letra da música e seus respectivos passos. Como destacamos no dialogo abaixo:

*(Cantamos de uma forma mais lenta para que desse tempo dele executar o movimento junto com o ritmo da música).*

*Alípio: Realiza os movimentos olhando para os nossos pés, esperando que os pesquisadores primeiro realizem os movimentos para depois realizar (2.7). Só realiza os movimentos e não canta a música.*

*(No momento em que cantávamos zigue zigue za que seria dar uma passo para direita, esquerda e direita). Olhando para os nossos pés, perde o ritmo da música. (2.7)*

*Alípio: (Na repetição da parte “guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zague”) continua olhando para os nossos pés e realiza seu movimento depois que os pesquisadores dão os passos o que novamente não consegue realizar os passos e se perde com o ritmo da música.(2.7)*

Nesse primeiro momento de apresentação da atividade e de relação pesquisador-criança no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento do ato motor voluntário Vigotski *apud* Luria (2001) descreve a primeira característica do ato motor voluntário que é caracteriza pela origem da função reguladora da linguagem, que seria a capacidade da criança de se subordinar a linguagem do adulto. Esta linguagem, que freqüentemente é acompanhada de gestos indicadores, é a primeira etapa que traz consideráveis modificações para a organização da atividade psíquica da criança. Nisto consiste a primeira etapa na formação de um novo tipo de ações da criança, organizada sobre uma base social.

Podemos ilustrar essa citação na primeira tentativa de execução da música e de seus passos, Alípio não canta a música focando sua atenção nos passos em que o pesquisador executa. Entretanto, como a música “escravos de Jô” é ritmada, o fato de olhar para o pesquisador para depois executar os movimentos faz com que Alípio perca o ritmo da música.

*Pesquisador: Dificil? (1.3)*

*Alípio: Não (balançando a cabeça)*

*(Pesquisador retoma com o Carlos a música posicionando-o de frente para ele sem dar as mãos) (1.4)*

*Pesquisador: Canta a música. (1.3)*

*(Alípio ao realizar os passos da música olha para o pesquisador e ainda espera o pesquisador realizar os passos primeiro para depois fazê-lo, consegue acompanhar melhor os passos e o ritmo da música mesmo esperando para realizar (2.7). No momento da música em que diz “guerreiros com guerreiros...” ele consegue dar os passos, entretanto só não realiza para o lado certo, fazendo dois para direita e um para esquerda). (2.7)*

Na segunda vez que realizamos a atividade, Alípio ainda utiliza do mesmo mecanismo anterior de observar o pesquisador inicialmente para realizar os passos da música, nota-se que os passos já saíram com mais harmonia na primeira metade da música, na segunda parte, que os passos são mais complexos em relação à primeira parte, Alípio até consegue realizar, mas faz para o lado diferente.

A partir da identificação do desenvolvimento real de Alípio em relação a essa atividade, o pesquisador cria a possibilidade de realizarmos um círculo, sentados, e ao invés de realizarmos os movimentos da música com os passos laterais, pegamos um objeto (bola de tênis) para representar os passos da música. Nesse sentido, ao falar do desenvolvimento dos atos motores voluntários, Smirnov (1969) joga um papel importante às exigências sistemáticas dos adultos e as orientações que se fazem as crianças. Como podemos observar no diálogo abaixo:

*Pesquisador: Só que agora vamos fazer com bolinhas (bola de tênis).*

*(Pesquisador pega três bolinhas de tênis, solicita que realizamos um círculo sentados no chão e distribui as bolinhas).*

*Pesquisador: Explica verbalmente que terá que passar a bolinha para a pesquisadora e pegar a bolinha que o pesquisador irá passar para ele (1.3). Em seguida demonstra corporalmente a parte da música que fala “tira, põe, deixa ficar” realizando os momentos com a bolinha (1.4).*

*(Enquanto o pesquisador demonstra cantado e realizando os movimentos, Alípio reproduz os movimentos imitando-os).*

**(2.6 e 2.7)**

*Pesquisador: E na hora do “zigue zigue zágue” demonstra o que deverá fazer com sua bolinha) (1.4)*

*Alípio: Imita os movimentos demonstrados pelo pesquisador. (2.7)*

*(Pesquisador fala as partes da música correspondente a “zigue zigue zágue” para Alípio realizar sozinho).*

*Pesquisador: Zigue (1.3)*

*Alípio: Faz um movimento para a esquerda com a bolinha, mas o correto seria para a direita. (2.6)*

*Pesquisador: Não (1.3)*

*Alípio: Realiza o movimento para o outro lado (esquerdo)*

**(2.6)**

*Pesquisador: Zague (1.3)*

*Alípio: Realiza o movimento para a direita (2.6)*

*Pesquisador: Zágue (1.3)*

*Alípio: Realiza o movimento para a esquerda (2.6)*

*Pesquisador: Isso. No zágue você tem que entregar a bolinha para a pesquisadora. Entendeu? (1.3)*

*Alípio: Sorri e indica com a cabeça que sim. (2.6)*

Identificamos, nesse diálogo, a explicação tanto verbal como ação corporal do pesquisador, no sentido de explicar como teremos que conduzir a bola de acordo com a cantoria da música. Nesse momento, o comportamento de Alípio é imitar os comandos conforme o pesquisador vai apresentando. Até que num dado momento, o pesquisador só pronúncia uma parte da música para que Alípio realize seus respectivos movimentos e o pesquisador vai orientando os movimentos corretos com instruções apenas verbais nessa parte da música, como demonstrado no diálogo acima.

Ao notar a utilização da imitação por Alípio para aprender os movimentos e a letra da música, Vigotski (2000) afirma que o mecanismo psicológico geral da formação e desenvolvimentos das funções psíquicas superiores, e aqui entendemos o ato motor voluntário como tal, é a imitação, graças a ela se assegura a assimilação de diversas funções entre as pessoas. Sendo assim, a imitação como possibilidade real de relação entre as pessoas garante a faceta da determinação social e a estrutura das funções

psíquicas superiores.

A partir disso Vigotski (2000, p.150) nos diz que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no social e depois no psicológico; a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica”.

Considerando as instruções verbais feitas para Alípio, concomitante a realização do seu movimento, é de suma importância para aprendizagem dos movimentos, pois as palavras designam não somente os fins das ações (e a necessidade de realizá-las ou reprimi-las), mas também a maneira de levar a realizar esses fins, os resultados de cada ação, atitude em relação a eles e os novos fins que parecem ser feitas as ações (SMIRNOV, 1969).

Então continuamos a atividade:

*Pesquisador. Então vai. 1, 2, 3 e já.*

*(Quando começamos a cantar e a trocar as bolinhas, Alípio esperava os pesquisadores fazer o movimento para realizar o seu e então logo se perdeu no ritmo da música e não conseguiu passar as bolinhas). (2.6)*

*Pesquisador: Interrompe a música e expressa verbalmente a Carlos que teria que ser todo mundo junto ao mesmo tempo. (1.3)*

*Alípio: Tá.*

Na primeira tentativa com uso das bolinhas, nota-se que a criança continua utilizando o recurso da imitação dos movimentos corporais do pesquisador para a realização do seu movimento. Entretanto, na atividade “Escravos de Jó” essa imitação dificulta no desenvolvimento da atividade, justamente porque, os movimentos têm que ser executados ao mesmo tempo porque requer o ritmo.

Nesse sentido, o pesquisador orienta Alípio verbalmente a respeito dessa questão, de realizar os movimentos todos ao mesmo tempo. Posteriormente, continuamos com a atividade:

*Pesquisador: 1, 2, 3 e já.*

*(Os pesquisadores reiniciam a música e Alípio não canta*



*só realizando os movimentos. No início da música conseguiu realizar os movimentos de passar a bolinha para a pesquisadora e pegar a bolinha que era deixada para ele com o pesquisador até a parte do tira e põe. Depois dessa parte da música pro final se perdeu e não conseguiu realizar. (2.7)*

*Pesquisador 2: Ihh porque a sua bolinha ficou parada ai com você?*

*Alípio: Sussura Ihhh!!*

Percebe-se nesse momento o primeiro avanço da criança em relação à atividade “escravos de Jô”, visto que Alípio fez a primeira parte da música com mais atenção e conseguiu pegar a bolinha que lhe era passada e passar a bolinha que estava com ele, dentro do ritmo. Na segunda parte da música em que repetimos duas vezes a estrofe “guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá”, Alípio se perdeu com os movimentos e não conseguiu terminar a música.

Nesse contexto, isso demonstra a subordinação da criança aos aspectos verbo motores do pesquisador para compreender a música “escravos de Jô” e seus respectivos movimentos, sendo assim, nota-se que a segunda parte da música tem movimentos mais complexos e que exigem uma maior atenção por parte do sujeito para regular seu comportamento. A partir dessa constatação o pesquisador solicita a Alípio que repita somente essa segunda parte da música, como podemos observar no relato abaixo:

*Pesquisador: Vamos de novo. Na parte do “guerreiro, com guerreiro” (1.3)*

*(Alípio está olhando para baixo, visualizando só a sua bolinha e logo ocorre que todas as bolinhas ficam todas com ele)*

*Pesquisador: Porque você não está passando? (1.3)*

*Alípio: Ahhh!! Minha mão.*

*Pesquisador: Novamente explica a música cantando e demonstrando os movimentos para Alípio. (1.3 e 1.4) Vamos tentar de novo? 1, 2, 3 e já. (1.3)*

*(Ao cantarmos a música novamente ele consegue acompanhar a primeira parte da música até o tira, põe deixa*

*ficar, num ritmo melhor sem precisar esperar os pesquisadores realizarem o movimento primeiro (2.6), na parte do zigue zigue zague o pesquisador foi cantando devagar e corrigindo verbalmente seus movimentos e ele foi realizando na segunda desse mesmo trecho já teve uma melhora seu desempenho). (1.3 e 2.6)*

No dialogo que apresentamos acima, notamos como a orientação verbal do pesquisador, regula e adéqua a atenção de Alípio que conseqüentemente melhora seu desenvolvimento na atividade desenvolvida. No início, quando tentamos fazer novamente a parte final da música, a criança não está concentrada e não consegue realizar os movimentos. Posteriormente, conversamos e o pesquisador questiona sobre seu comportamento e a execução da atividade feita por Alípio, que toma outra dimensão e diante disso, qualitativamente seus movimentos ganham outros aspectos, diferente de quando começou a atividade da música “escravos de Jô”.

Com Alípio já realizando melhor seus movimentos, agora as instruções verbais do pesquisador, surgem para melhorar o desenvolvimento dos seus atos frente às demandas que a música exige.

Com os primeiros avanços dos movimentos de uma atividade desconhecida por Alípio, concordamos com Vigotski (2006) quando afirma que com o estágio inicial de mudança das formas sociais da conduta ao sistema do comportamento da personalidade está forçosamente relacionado ao fato de que toda forma superior de conduta seja a princípio uma operação externa.

O processo de desenvolvimento do ato motor voluntário, o qual é necessário para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a memória e a atenção voluntária se configura no começo como operações externas, relacionadas ao emprego do signo externo (VIGOTSKI, 2006). Fica claro este ponto quando o pesquisador utiliza da linguagem, orientando verbalmente o sujeito, e também com a utilização do instrumento material (bolinha) para que Alípio compreenda o motivo da atividade e regule sua atenção e memória, funções exigidas pela atividade para que o sujeito aprenda os movimentos da música.

Para tanto, o pesquisador orienta Alípio que tente realizar os movimentos juntos com a cantoria da música “escravos de Jô”, fato que ainda não aconteceu mesmo com a melhora de desempenho frente à execução de seus movimentos.

*Pesquisador: Muito bem. Entendeu? Nessa hora você tem que entregar a bolinha. Entendeu? Aeeeeee!!! (palmas), melhorou. (1.3)*

*Alípio: Expressa um sorriso.*

*Pesquisador: Mas se você cantar vai ficar mais fácil. Vamos cantar juntos sem realizar os movimentos? (1.3)*

*(Então os pesquisadores começam a cantar a música e Alípio não consegue cantar, só pronunciando o final das palavras). (2.6)*

Nesta hora, nota-se que Alípio tem dificuldades de pronunciar palavras, e canta olhando para a boca do pesquisador, conseguindo cantar apenas algumas sílabas das palavras da música.

Com o objetivo de captar a relação do pesquisador-criança demonstrando como os aspectos verbo motores do pesquisador impactam no comportamento verbo motores da criança, é que o pesquisador decide cantar mais devagar para verificar como Alípio se desenvolve na atividade, como podemos identificar na demonstração a seguir:

*Pesquisador: Dessa vez nós vamos cantar bem devagarzinho. Desse jeito olha. (Canta para Alípio de uma forma bem lenta). Entendeu? E Temos que ir no ritmo, tá? (1.3)*

*Alípio: Balança a cabeça em concordância.*

*(Ao cantarmos de uma forma lenta, Alípio consegue realizar e acompanhar os movimentos da música e em algumas partes até consegue pronunciar algumas partes da música, entretanto ainda ele utiliza o recurso de olhar para os pesquisadores para realizar o movimento (2.7) e na parte do zigue zigue zá ele realiza corretamente mas na hora de passar a bolinha para o pesquisador que está do seu lado ele segura a bola, então o pesquisador diz solta, então Alípio solta a bolinha). (1.3, 2.6 e 2.7)*

*Pesquisador: Muito bem Alípio. Só falta soltar a bolinha para seu parceiro na hora em que a cantarmos na música o*

“zá”. (1.3)

*Alípio: Expressa um sorriso.*

A estratégia de cantar devagar anuncia uma nova forma de desempenho do seu ato motor voluntário na atividade, até mesmo chegando a pronunciar algumas palavras durante a realização dos movimentos e da cantoria da música. Já podemos até pensar na hipótese do processo de interiorização dos movimentos, uma vez que começa a utilizar algumas palavras para executar seus movimentos, Alípio começa a utilizar o recurso da linguagem egocêntrica para regular sua atenção e movimentos durante o desenvolvimento da atividade.

É importante salientar que esse avanço no desenvolvimento do ato motor voluntário de Alípio, a princípio, eram formas de conduta coletiva, de relação social, mas esse nexos social não podia realizar sem os signos, mediante a comunicação imediata (VIGOTSKI, 2006).

Para que o meio social se converta no comportamento individual, intuito da nossa intervenção, o signo, a princípio, é sempre um meio de influência através dos outros sujeitos e depois um meio de influência sobre si mesmo (VIGOTSKI, 2006). É importante entender esse processo para uma compreensão adequada do desenvolvimento do ato motor voluntário. Ao demonstrarmos a nossa intervenção, o cuidado de se ater a cada detalhe para que identificássemos na realidade como um comportamento aprendido, através da relação pesquisador-criança, ou seja, comportamento de natureza social, o qual vai configurando-se como individualidade do sujeito. Entretanto, não acontece numa relação direta, mas sim a partir de uma relação mediada e que leva tempo para se efetivar.

Analisando até o momento, verifica-se que a relação entre pesquisador-criança encontra-se em nível interpsicológico, e a sua evolução em relação a seus movimentos na atividade é verificada quando já começa a realizar todos os movimentos da música e, posteriormente começa a utilizar-se da linguagem egocêntrica para regular seus movimentos. Nesse sentido, o impacto verbo-motor do pesquisador ao propor cantar de forma mais lenta em que a criança conseguiu estabelecer relações entre o que estava ouvindo e fazendo e já tentando cantar algumas palavras, são ações que podem nos mostrar o salto qualitativo no desenvolvimento dos aspectos do ato motor voluntário trabalhado com Alípio.

Quando Alípio começa a utilizar da linguagem egocêntrica para controlar seu ato

motor voluntário Luria (2001, 1980a) apoiado nos estudos de Vigotski caracteriza essa condição como a segunda etapa de constituição do ato voluntário. Há evidências suficientes para compreender que a linguagem egocêntrica, não dirigida a um interlocutor e que surge diante de dificuldades, no início, possui um caráter desdobrado, descrevendo situações e planejando a saída para elas. Mas, com o desenvolvimento da criança, essa linguagem vai gradativamente se reduzindo, transformando em sussurro e, posteriormente, em linguagem interior.

Diante disso, Vigotski (1993, p. 38) destaca que:

Como temos mostrado em um de nossos trabalhos anteriores, esta transição [da linguagem egocêntrica para a linguagem interior] é uma lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas, que surgem inicialmente como formas de atividade colaborativa e só então transfere a criança para a área de formas psíquicas de atividade.

Esse avanço que possibilitamos através da atividade social ao desenvolvimento do ato motor voluntário de Alípio ressalta que a palavra não é somente um instrumento do reflexo da realidade, mas um meio de regulação da conduta humana. A função que está na base do comportamento voluntário é a capacidade de se subordinar a instrução verbal do adulto, sendo que o ato voluntário ativo se forma por meio dessa subordinação primitiva (LURIA, 2001, 1980a).

Diante das situações vividas e apresentadas até aqui, é possível identificar o processo de interiorização dos movimentos da música “Escravos de Jó” no desenvolvimento do ato motor voluntário de Alípio. E vamos notando como essa aprendizagem vai se dando de uma situação interpsíquica para uma elaboração intrapsíquica do sujeito, no sentido de retratar o papel dos mediadores na aquisição de novos comportamentos do sujeito Alípio.

Continuando com a atividade, o pesquisador dirigiu-se verbalmente para Alípio pronunciando que iríamos cantar um pouco mais rápido se comparado com a vez anterior.

*Pesquisador: Mas está certinho. Agora vamos cantar um pouquinho mais rápido. 1, 2, 3 e já. (1.3)*

*(Quando começamos a cantar a música um pouco mais rápido que a primeira vez que a anterior, Alípio não cantou a música mas conseguiu realizar os movimentos corretamente no ritmo*

*da música (2.6 e 2.7) e na hora do zigue zigue za ele conseguiu realizar os movimentos na primeira vez que cantamos entregando a bolinha na hora do “zágue” para seu parceiro (2.6 e 2.7), Alípio notou que conseguiu realizar os movimentos e olhou para o pesquisador e deu um sorriso e então se perdeu na continuidade na música, então paramos e cantamos mais devagar para ele se localizar pegou o ritmo da música e terminou a música realizando os movimentos corretamente) (2.6 e 2.7).*

*Pesquisador: Muito bem, melhorou e bate palmas. Viu no começo é difícil mesmo daqui a pouco está fazendo sem perceber. Vamos lá de novo? (1.3)*

No diálogo apresentado acima, observa-se que pela primeira vez Alípio conseguiu realizar os movimentos da música inteira sem cometer erros. Isso fica ilustrado na relação com o pesquisador quando terminamos de cantar a segunda da parte da música “guerreiros com guerreiros...” parta essa, que Alípio apresentava dificuldades para realizar por ser complexa e, Alípio, ao notar seu sucesso na execução dos movimentos olha para o pesquisador e sorri como quem diz “eu consegui” e esse gesto o fez perder o ritmo e a continuação da música. Entretanto, ao percebemos que Alípio se perdeu, diminuimos a velocidade ao cantar a música para que se recuperasse e terminasse de realizar a atividade.

Diante da sua constatação de sucesso na realização da atividade, Alípio começa a demonstrar cansaço em continuar a realizar a atividade. Em contrapartida, verificando seu avanço e desenvolvimento na atividade, o pesquisador insiste que continuemos mais um pouco.

*Alípio: Agora é a última?*

*Pesquisador: Quando você conseguir cantar e realizar os movimentos a gente para. (1.3)*

*Alípio: Abaixa a cabeça e sorri.*

*Pesquisador: Então vamos lá de novo. 1, 2, 3 e já.*

*(Realizamos a atividade da musica escravo de jó mais uma vez, novamente conseguiu realizar a primeira parte da música que são movimentos repetitivos, como ainda não canta a música, na*

*hora do tira e põe ele faz porque nos vê fazendo (2.6 e 2.7). Quando chegou à parte do zigue zigue zague ele já conseguiu fazer esse movimento de ir e vir mas tem dificuldades para entregar a bola para seu parceiro e perceber que vamos cantar essa parte novamente (2.6 e 2.7). Pesquisador lembra que tem que soltar a bolinha nessa hora para pegar a outra). (1.3)*

*Pesquisador: Vamos lá de novo.*

*(Repetimos a atividade novamente fez os movimentos da primeira parte da música corretamente (só na parte do “tira” que as vezes precisa olhar para o pesquisador para se lembrar) e na hora do zigue zigue za ele executou o movimento de ir e vir corretamente e na hora de entregar jogou a bolinha para a companheira as duas vezes, mas já conseguiu soltar a bolinha de sua mão e realizar todos os movimentos da música). (2.6 e 2.7)*

Fica nítido, nessa passagem, o desenvolvimento de Alípio na realização da atividade. É importante ressaltar que Alípio não conhecia a música e nem os movimentos que a compunham e, justamente na relação com o educador, mediada pelos instrumentos e signos possibilitados nessa relação, foi possível identificarmos o quanto Alípio avançou significativamente, como notamos nos “retratos-vivos” da intervenção, no desenvolvimento do ato motor voluntário.

A função psíquica superior segundo Vigotski (1993) se constitui de forma mediada sobre a base do uso de signos no processo de interiorização. Esta é a lei fundamental do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Considerando esse pressuposto é interessante observar que, cadê vez que realizamos uma atividade, também um novo aspecto é superado pela criança, através da orientação do pesquisador. Esse processo enfatiza como a aprendizagem e o desenvolvimento vão se constituindo parte do repertório da criança, a partir da relação com o outro mais desenvolvimento, relação essa mediada pelos instrumentos e signos da cultura utilizados na atividade e isso denota o caráter Histórico-Social do desenvolvimento do ato motor voluntário.

Ao verificar na intervenção os avanços do desempenho de movimentos de Alípio, o pesquisador começa a colocar desafios na música “escravos de Jô”, com o

objetivo de complexificar a atividade e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando que a criança precisa de desafios para avançar ao seu desenvolvimento efetivo e atingir o seu potencial.

Considerando o processo de desenvolvimento a partir de situações de aprendizagem mediado pela linguagem, nos remetemos a Vigotski (2006) que nos esclarece a procedência da função volitiva da palavra, a razão de que subordine a reação motora, de que denomine de conduta, enfatizando o poder psicológico da palavra sobre outras funções psíquicas e essa assertiva fica evidente na ilustração abaixo:

*Pesquisador: Isso ai, muito bem. Agora soltou a bolinha mesmo diz para Alípio. Tá certo. Isso mesmo. Agora vamos complicar um pouco mais a dificuldade, vamos cantar um pouco mais rápido. (1.3)*

*Alípio: Ai. E expressa um sorriso.*

*Pesquisador: 1, 2, 3 e já.*

*(Cantando a música de forma mais rápida, Alípio conseguiu realizar todos os movimentos iniciais da música de passar a bolinha para o outro e receber a bolinha do outro na parte do zigue zigue zague ele fez corretamente (2.6 e 2.7) mas a outra pesquisadora errou na hora de passar e receber a bolinha então acabou tendo que interromper o final da música).*

Alípio não questiona a proposta do pesquisador de colocar dificuldades na atividade, na verdade sente-se motivado para a sua realização. Torna-se evidente este fato, quando Alípio consegue realizar todos os movimentos da música “escravos de Jô”, mesmo sendo cantada com uma velocidade mais rápida. Em contraposição, o que nos chama atenção é o fato de Alípio não cantar a música, e por isso o pesquisador propõe que ele tente cantar junto com a outra pesquisadora que auxilia a pesquisa.

*Pesquisador: Agora eu quero ver você à outra pesquisadora cantando a música. (1.3)*

*(Alípio e a pesquisadora começam a cantar a música escravo de Jô e Alípio canta a música olhando o pesquisador, Alípio não consegue pronunciar muito bem as palavras e só fala o final*



*delas, só na parte do guerreiro que repete duas vezes ele conseguiu cantar melhor). (2.6)*

Ao cantar com a outra pesquisadora Alípio não consegue pronunciar muito bem as palavras, talvez por não ter conseguido memorizar a letra da música que estávamos cantando. Mesmo assim o pesquisador incentiva Alípio a cantar a música e fazer os movimentos simultaneamente.

*Pesquisador: Ok. Já está melhor. Vamos cantar mais devagar para tentar cantar e fazer os movimentos da música. (1.3)*

*Pesquisadora 2: Cantar tudo.*

*Alípio: Eita, tudo e expressa um sorriso.*

*Pesquisador. Fica tranquilo que vamos te ajudar.*

*(Começamos a cantar novamente e dessa vez já ouvíamos sua voz cantando e realizando os movimentos. Conseguiu realizar os movimentos da música até a finalização do primeiro refrão então olhou novamente para o pesquisador com cara de satisfeito sorrindo o que acabou se perdendo na segunda parte). (2.6 e 2.7)*

*Alípio: Eu falei zigue zigue zague e a bolinha escapou da minha mão. Então ele aponta a mão e ressalta tá liso olha, tá liso olha. (Justificando o erro na repetição do refrão da música).*

Nesta parte da atividade, podemos pontuar os questionamentos de Alípio que começam a aparecer, pois até então estava numa posição passiva ao realizar a atividade, somente seguindo as orientações. Aqui se expressa em dois momentos, fazendo uma interjeição de assustado, em resposta a fala da pesquisadora e se explicando porque tinha errado na parte do “zigue zigue zá”.

Outro ponto relevante, que aparece novamente nessa parte, é o fato de Alípio ter conseguido êxito na atividade na parte em que estava tendo mais dificuldade para realizar. Isso é traduzido na alegria que demonstra ao pesquisador, como podemos notar no exemplo acima. Acreditamos que esse fato demonstra que Alípio está se percebendo na atividade ao superar as barreiras que a mesma impõe e reconhece que está aprendendo nesse processo.

Podemos pensar que se a utilização dos instrumentos tornou possível o domínio do mundo externo, pela via da transformação da natureza, a utilização dos signos, simultaneamente, possibilitou ao homem dirigir seus próprios processos psicológicos, isto é, dominar seu mundo subjetivo e reconhecemos que essa é a grande questão colocada pela Teoria Histórico-Cultural. Nos primeiros estudos de Vigotski citados por Luria (1979b), ele e seus colaboradores se dedicaram a pesquisar como os meios externos ou signos organizavam a memória ativa, direcionavam a atenção voluntária e dirigiam a conduta dos sujeitos.

Reconhecendo a importância dessa compreensão de construção social da conduta humana, continuamos então desenvolvendo a atividade:

*Pesquisador: Vamos lá quero ouvir cantando de novo. 1, 2, 3 e já. (1.3)*

*(Começamos a cantar e dessa vez já ouvimos Alípio a cantar mais alto e dava para entender melhor sua pronuncia, aconteceu quase que idêntico da vez passada, onde ele errou a segunda parte da estrofe porque parece que fica feliz que acertou a primeira e acaba se perdendo). (2.6 e 2.7)*

*Pesquisador: Só falta só o final para acertamos tudo hein. Vamos fazer assim para dificultar um pouco, vamos trocar de lugar.*

*(Ao realizarmos a troca de lugar iniciamos a cantoria da música novamente, dessa vez ele fez toda a música no ritmo e corretamente, um detalhe que na primeira vez que cantamos o refrão ele conseguiu fazer olhou para mim para ter aprovação se perdeu na segunda vez que cantamos, começamos a cantar mais lento e se recuperou e conseguiu finalizar a música). (2.6 e 2.7)*

No exemplo apresentado acima, fica evidente como Alípio já esta realizando seus movimentos de acordo com música “escravos de Jô”, e os movimentos realizados vão fazendo parte do repertório de movimentos do sujeito e concretizando o processo de interiorização. Podemos pensar, então, que a operação externa se converte em interna e sofre uma mudança qualitativa nesse processo. A criança começa a contar mentalmente,

a usar a memória lógica, isso é, a operar com relações provenientes de signos com significados sociais que são interiorizados. No desenvolvimento do ato motor voluntário está e a etapa final da linguagem interiorizada, sem som (VIGOTSKI, 1993). Essa ideia fica mais clara com a situação apresentada abaixo:

*Pesquisador: Muito bem. Parabéns. Agora vamos cantar bem baixinho.(1.3)*

*Alípio: Baixinho não que eu não escuto*

*Pesquisador: Vamos tentar.*

*(Começamos a cantar bem baixinho todo mundo e executar os movimentos da música, ele foi fazendo tudo certo e fez a parte do zigue zigue zague muito bem (2.6 e 2.7). Ele apresentou um “sorrisão” e bateu na mão do pesquisador demonstrando felicidade).*

*Pesquisador: Vou fazer mais um desafio para agora vamos fazer sem cantar. (1.3)*

*Alípio: Ah! Agora vou erra.*

*Pesquisador: Você erra? Será? Agora vamos fazer sem cantar a letra da música vamos apenas fazer um som que se aproxima de “nan nan nan”. (1.3)*

*(E cantamos todos juntos esse som no ritmo da música. E ele conseguiu fazer sem nem um erro até a parte do zigue zigue za). (2.6 e 2.7)*

*Pesquisador: Que legal, aprendeu rápido.*

*Alípio: Fica sorridente e feliz por ter conseguido.*

Diante da realidade apresentada acima, fizemos variações com a música “escravos de Jó”, cantando baixinho e não catando a letra da música. E Alípio apresenta um domínio de seus movimentos e ritmo que desenvolve de maneira adequada. Percebe-se a maior interação de Alípio com o pesquisador, questionando, apontado seus limites e se expressando.

De aqui se compreende porque todas as funções superiores internas foram antes obrigatoriamente externas. No entanto, o processo de desenvolvimento de qualquer função externa se interioriza, se converte em interna. Ao converter em forma individual

de conduta perde, durante seu largo caminho de desenvolvimento, as características da operação externas e se converte em operação interna (VIGOTSKI, 2006).

### **Finalização da atividade**

E por fim, na fase que denominamos “finalização da atividade” cantamos a música novamente, utilizando apenas de sons e outra vez, cantamos numa velocidade bem rápida. Ao observar o exemplo abaixo Alípio executou muito bem seus movimentos e o ritmo da música.

*Pesquisador: Vamos fazer novamente cantando “nan nan nan” no ritmo da música?*

*Alípio: Sim, mas a última vez.*

*(Cantamos dessa forma e novamente faz todos os movimentos com ritmo sem errar nenhuma parte e fazendo zigue zigue za certinho).*

*Pesquisador: Para fechar vamos cantar a música bem rápida.*

*(Cantamos então bem rapidinho e executando os movimentos Carlos fez corretamente até o primeiro zigue zigue zá quando ele olhou para o pesquisador e se perdeu tentou até recuperar continuou realizando os movimentos até os fez mas terminou com duas bolinhas).*

*Pesquisador: Muito bem, por hoje acabamos.*

Nessa atividade nomeada de “Escravos de Jó”, que é uma música tradicional, que teria por objetivo trabalhar aspectos da motricidade fina (pegar e soltar a bola) e organização temporal (ritmo), notamos que Alípio não conhecia a música e muito menos os movimentos que a integram.

Ao analisar o desenvolvimento dessa atividade, podemos notar três momentos de desenvolvimento do ato motor voluntário de Alípio. O primeiro acontece quando a criança está tentando conhecer os movimentos apresentado pelo pesquisador, utilizando o processo de imitação e concomitantemente a subordinação à linguagem do adulto. O segundo momento acontece quando Alípio está recorrendo em alguns momentos à linguagem egocêntrica para regular seu movimento e através da atenção, concentração e

memória já consegue desenvolver os movimentos mais simples da música. E um último momento, quando Alípio começa a superar os obstáculos da atividade, já conseguindo realizar todos os movimentos exigidos na música, conseguindo até pronunciar partes da música associada ao seu movimento, apresentando, também, uma participação mais ativa com perguntas e questionamentos ao ser desafiado.

De acordo com Vigotski (apud Luria, 2001), com a aparição da linguagem interior, surge o que se denomina de “ação voluntária complexa como sistema de autorregulação”. Assim, o ato voluntário (e o intelectual) é entendido como um processo de origem social, mediado em sua estrutura, no qual o papel do meio é cumprido pela linguagem interior do homem.

Enfim, ao demonstrar nessa atividade o avanço do aspecto psicomotor, ritmo, de Alípio, através da atividade Ludo Pedagógica “escravo de Jô”, em sua análise centra sua atenção em destacar a mediação de ferramentas e signos nas funções psíquicas superiores, sua origem social e o desenvolvimento mediante a interiorização. Entre o estímulo que vai sendo dirigida a conduta a reação do sujeito aparece um novo membro intermediário e toda a operação se constitui num ato mediado. Graças a essa mediação chega a dominar os processos do próprio comportamento, ou seja, o domínio dos processos que eram antes de índole natural (VIGOTSKI, 2000).

Analisar as partes da atividade ludo-pedagógica sem perder a totalidade de foco, que foi a aprendizagem de determinado aspecto do ato motor voluntário, nos deu condições de compreender a construção do movimento voluntário e as determinações dos mediadores externos como essenciais nesse processo, o que subsidia a compreensão da natureza Histórico-Cultural do ato motor voluntário/consciente.

Para enfatizar mais essa questão traremos outras duas atividades ludo-pedagógicas distintas, que visavam à aprendizagem do aspecto psicomotor denominado organização espacial. Esses retratos-vivos, vão seguir a mesma lógica da análise anterior, a qual enfatizou episódios mais frequentes com a sua determinada legenda, para clarificar a relação interpsicológica para intrapsicológica, ou seja, como os aspectos verbo-motores do pesquisador regulam os comportamentos de Alípio.

A escolha para analisar o aspecto do ato motor voluntário orientação espacial deu-se por duas condições. Primeiro pelo teste EDM no qual todas as crianças apresentaram atrasos motores na orientação espacial, conforme já indicamos neste texto, e segundo, por notarmos através das atividades de intervenção, que Alípio não sabia diferenciar e deslocar-se no espaço a partir dos comandos verbo-motores do pesquisador

para dirigir-se a direita e esquerda. Por isso, foi necessário demonstrar três atividades para analisarmos o desenvolvimento de Alípio para adquirir e interiorizar os conceitos de direita e esquerda, requisitados nas atividades de orientação espacial.

### **Antes da atividade**

A primeira atividade que trabalhava a organização espacial foi realizada no quarto encontro com Alípio e a chamamos de “Caça ao tesouro”. Sendo assim, o pesquisador começa a explicar a atividade para Alípio:

*O pesquisador explica a atividade para Alípio contando uma história em que ele tem que caçar o tesouro e para isso entrega um amuleto da sorte para ficar na sua mão direita. 1.1*

*Que para atravessar a floresta necessita passar pelo meio das arvores (cones) que será efetivado com comandos de direção (frente, trás, direita e esquerda), por isso que recebeu um amuleto da sorte no braço direito. Depois que atravessar a floresta chegará ao baú do tesouro e terá que encontrar seu tesouro (achar duas figuras geométricas iguais) com a memória tátil. 1.1*

Nesse primeiro momento de apresentação da atividade optou-se em entregar para Alípio uma argola (instrumento externo) que na história representava seu amuleto para poder atravessar a floresta. Esse instrumento tinha o intuito de ajudar a orientar o comportamento da criança juntamente com os comandos verbais que o pesquisador realizava.

### **Durante a atividade**

Após Alípio ter realizado a primeira parte da atividade chega o momento em que o pesquisador começa a dar os comandos para que Alípio possa atravessar a floresta:

*O pesquisador começa a dar os comandos, “um passo para frente”, 1.3 Alípio realiza 2.6, “um passo para direita” 1.3*

*Alípio também realiza 2.6, “um passo para esquerda” 1.3, Alípio faz corretamente 2.6, “um passo para frente” 1.3, Alípio vai 2.6, “um passo para a esquerda” 1.3 e Alípio dá um passo para direita 2.6, então o pesquisador fala “opa” e acrescenta “dá um passo para trás” 1.3 Alípio dá 2.6 e depois “um passo para esquerda” Alípio fala “esquerda é para cá” 2.8 e aponta com a mão esquerda, o pesquisador responde “isso” 1.3 então Alípio dá um passo para esquerda 2.6. Então, o pesquisador retoma com ele perguntando “em que lado está o amuleto”? 1.3 Responde Alípio “desse aqui” 2.6 levantando o braço direito, então o pesquisador retruca “Mas como chama esse lado do corpo”? 1.3 Alípio fica em dúvida e diz esquerdo. Então indaga o pesquisador “esquerdo”? 1.3 Alípio diz direito. E reafirma o pesquisador, realmente é o direito.*

Como podemos perceber no diálogo apresentado acima, Alípio acerta algumas vezes e em outras, erra ao deslocar no espaço, a partir dos comandos de direita e esquerda, mesmo com o recurso que está no seu braço (argola); Alípio não utiliza o recurso da argola ao seu favor para realizar os movimentos. Embora, o pesquisador comece a dar orientações verbais para Alípio, para que se lembre que tem um “amuleto” e que o mesmo encontra-se no seu braço direito, Alípio não utiliza dessa ferramenta, talvez por não ter aprendido os conceitos de direita e esquerda.

Abaixo continuaremos ilustrando o percurso de travessia da floresta:

*O pesquisador pede então para ele dar um passo para frente, 1.3 Alípio dá 2.6 e depois um para direita 1.3, Alípio dá um passo para direita 2.6 e encontra os baús de tesouro. Na volta do percurso solicitou para que Alípio de um passo para frente 1.3, Alípio dá 2.6, o pesquisador fala para Alípio dar um passo para esquerda 1.3, Alípio vai 2.6 e aponta com a mão o lado direito perguntando se era esse lado 2.8, o pesquisador reforça lado direito (o que dá há entender que está errado) 1.3, então imediatamente Alípio dá um passo para a esquerda 2.6. O pesquisador fala para Alípio novamente para lembrar-se do*

*amuleto 1.3, que o amuleto está do lado direito do corpo dele 1.3. Então o pesquisador pede para dar um passo para frente 1.3, Alípio avança para frente 2.6, o pesquisador pede para dar um passo para direita 1.3, e Alípio dá um passo para esquerda 2.6, o pesquisador fala “direita” 1.3, Alípio vai e dá um passo para o outro lado 2.6. O pesquisador pede que de três passos para trás 1.3, Alípio dá 2.6. Pesquisador pede que de um passo para direita 1.3 e novamente Alípio vai para esquerda 2.6. Quando pesquisador fala para direita novamente 1.3, Alípio dá um passo para esquerda 2.6. O pesquisador pede para prestar atenção. E pergunta “Qual é a mão direita”? 1.3 Alípio responde “essa aqui” levantando sua mão direita 2.6. O pesquisador pergunta “porque”? 1.3 Alípio responde “que é o lado onde está o amuleto dele” 2.6.*

Uma semelhança que podemos notar dessa atividade com a atividade analisada anteriormente do jogo "Escravos de Jó", é que Alípio também desconhece os movimentos que são requisitados para a realização da atividade ludo-pedagógica. Nessa atividade em específico são os movimentos conscientes de ir para a direita e para a esquerda, a partir de comandos verbais realizados por outra pessoa, que Alípio não consegue realizar, fato que demonstra a não apropriação do significado de direita e esquerda para movimentar-se no espaço.

O que podemos identificar é que Alípio não tem dificuldades em realizar movimentos mais simples, como de deslocar-se para frente e para trás, movimentos que pela atividade realizada, avaliamos que os mesmos estão interiorizados pelo sujeito, ou seja, podemos afirmar que encontram-se estabelecidos no nível do desenvolvimento efetivo de Alípio. No entanto, identificamos que Alípio tem dificuldade em se direcionar no espaço a partir dos comandos verbais de direita e de esquerda pois não interiorizou os conceitos. Esse fato pode ser explicado porque tais comandos são conceitos puramente abstratos para Alípio, pois não lhes confere sentido pessoal para que possam ser expressos enquanto movimentos voluntários na atividade realizada.

Nessa atividade então, temos um complexificador para sua realização, dialeticamente para adequação do ato motor voluntário frente à realização da atividade é necessário que Alípio utilize do pensamento verbal para operacionalização dos



conceitos direita e esquerda no plano psíquico para sua execução no plano motor.

Para Vygotsky (2001) apud Vieira e Sforzi (2010), ao salientar a importância da aprendizagem conceitual para o desenvolvimento mental da criança destaca a importância do professor sistematizar sua prática pedagógica enfatizando a relação entre ensino e desenvolvimento, na direção de compreender como a criança se apropria de novos conhecimentos sistematizados em conteúdos curriculares e como esses conhecimentos podem propiciar o desenvolvimento psíquico da criança, para tanto a aprendizagem por meio de conceitos, e no nosso caso em específico, a aprendizagem do ato motor voluntário, são fontes do desenvolvimento da criança em idade escolar. Segundo o referido autor: “O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual” (VYGOTSKY, 2001 apud VIEIRA e SFORZI, 2010 p.51).

Diante dessa constatação, a instrução e a mediação do pesquisador em relação ao uso dos instrumentos e signos, devem ser condicionados para favorecer o pensamento verbal e o ato motor voluntário de Alípio. Pois, para que Alípio se aproprie e desenvolva os movimentos voluntários relacionados à orientação espacial, é necessário a internalização dos conceitos direita e esquerda, assim como a sua efetiva realização prática e voluntária. Para tanto, no início de apresentação da atividade ludo-pedagógica, o pesquisador tenta conscientizar Alípio verbalmente do uso do instrumento (argola) para orientar e regular seu comportamento frente aos comandos verbais recebidos do pesquisador. Nota-se que mesmo o pesquisador indicando esse recurso para dar suporte à aprendizagem do movimento de Alípio, ainda fica evidente que o mesmo não consegue fazer uso desse instrumento, como podemos observar na ilustração abaixo:

*Mas, o pesquisador acaba de pedir que de um passo para a direita 1.3, Alípio realiza para a esquerda 2.6. Então o pesquisador retoma “qual é o direito”? 1.3 Alípio dá um passo maior e diz “aqui” 2.6. O pesquisador retruca, “então porque está indo para lá”? 1.3 Alípio fica em silêncio. O pesquisador pede que de um passo para frente 1.3 e Alípio dá 2.6 e o pesquisador continua mais um 1.3 e Alípio vai novamente 2.6, pesquisador pede um passo para direita 1.3 e Alípio vai para esquerda 2.6, o pesquisador questiona “direito” 1.3 Alípio dá*

*um passo para a direita 2.6. Pesquisador pede novamente que de um passo para direita 1.3 e Alípio vai 2.6 e o pesquisador pede mais um passo para a direita 1.3, Alípio vai novamente 2.6 e depois para frente 1.3, realizando corretamente esses passos 2.6. Pesquisador fala para dar mais alguns passos para frente 1.3 e Alípio realiza 2.6, pesquisador pede para parar e agora dar um passo para a esquerda 1.3 e Alípio realiza corretamente 2.6. Pesquisador fala para dar mais um passo para esquerda 1.3 e Alípio anda para esquerda 2.6.*

Na travessia da floresta com os olhos vendados, Alípio tem que se orientar somente com os comandos verbais do pesquisador e percebe-se nesse diálogo, o qual está apresentado acima, que Alípio começa errando os comandos de direita e esquerda, no entanto, em seguida corrige os seus erros, a partir dos comandos verbais do pesquisador. Como apresentamos na análise da atividade “escravo de Jô”, por não conseguir se deslocar no espaço, a partir dos conceitos de direita e esquerda, fica evidente a subordinação de Alípio à linguagem do pesquisador para realizar os movimentos corretamente no espaço, fato que demonstra uma característica do momento interpsicológico de aprendizagem do ato motor voluntário.

Continuando a atividade, o pesquisador solicita a Alípio que recomece novamente a travessia da floresta e, ao chegar à etapa da floresta em que deveria colocar a venda e atravessá-la, considerando os comandos verbais do pesquisador, pontuamos o seguinte diálogo abaixo:

*Pesquisador pede para dar um passo para esquerda 1.3 e Alípio realiza 2.6. Pesquisador orienta a dar um passo para trás 1.3 e ele faz 2.6. Pesquisador solicita para dar um passo para trás e depois um para a direita 1.3, Alípio realiza corretamente 2.6. Pesquisador pede para dar dois passos para frente 1.3 e Alípio faz corretamente 2.6, pesquisador pede para dar um passo para direita 1.3 e ele vai para a esquerda 2.6, pesquisador diz “direita” 1.3, então, Alípio vai para o outro lado 2.6. Pesquisador questiona “qual é o lado direito”? 1.3 Alípio levanta a mão esquerda 2.6. Pesquisador questiona “mas o seu*

*amuleto está de que lado”?* **1.3** *Alípio responde “direita, ué”*  
**2.6.**

Depois que Alípio recebeu os comandos dados pelo pesquisador para corrigir seus erros, Alípio já não erra como anteriormente, fazendo todos os movimentos solicitados de forma correta, mas, logo em seguida, se perde com os movimentos e também se confunde ao apresentar o lado do seu corpo em que encontrava-se o amuleto.

Um dos desafios da escola apontado por Vieira e Sforzi (2010) é de como se dá o processo de avaliação da aprendizagem conceitual. De quais recursos o professor pode lançar mão para verificar se tal conceito foi aprendido ou não, por parte do aluno. Para Sforzi (2004, p.185) “a ausência de critérios para a análise da aprendizagem dos alunos traz, conjuntamente, a ausência de critérios para a análise das ações docentes, o que acarreta o desenvolvimento de inúmeras tarefas sem valor formativo”.

Diante disso, como avaliar o processo de apropriação de Alípio mediante a aprendizagem dos conceitos direita e esquerda para a realização da atividade? Se nos atermos em Leontiev (2003) apud Vieira e Sforzi (2010) compreendemos que “quando dizemos, por exemplo, que a criança “assimila” instrumentos, isto significa que começa a usá-los com precisão, que forma as correspondentes ações e operações motoras e mentais”.

Nesse contexto, afirmar que a criança internalizou algo, é reforçar que o “tomou como seu ou para si”, apropriou-se do seu significado e incorporou esse conhecimento como instrumento do seu pensamento, sentido pessoal pois o conceito passa a fazer parte das operações mentais da criança, ou seja, quando é incorporada como instrumento do seu pensamento e consegue utilizar na sua realidade (VIEIRA e SFORZI, 2010).

Vislumbrando essas questões apontadas referentes à aprendizagem conceitual e a dificuldade de todos os sujeitos dessa pesquisa terem apresentado atraso, segundo a avaliação EDM, especialmente no aspecto psicomotor denominado orientação espacial, esse fato, portanto, implica compreender que os indivíduos necessitam, como base para a realização de movimentos voluntários de orientação espacial, a compreensão de conceitos basilares como direita e esquerda. No caso de Alípio, se faz necessário resgatar essa questão e apontar que no momento da intervenção, ao acertar a direção em alguns momentos, e errar em outros, considerando os comandos verbais do pesquisador,

fica evidente que Alípio está em processo de apropriação e significação dos referidos conceitos para orientar a sua atividade.

Sem dúvida, cabe-nos também a reflexão e problematização sobre os processos de avaliação motora, permeados por uma perspectiva que análise exclusivamente a parte motora, sem considerar o pensamento verbal do sujeito que orienta e conduz os seus movimentos, perdendo, desta forma, a relação dialética existente entre ato motor e psiquismo, para fazer diagnósticos acerca das dificuldades psicomotoras das crianças, como acontece na aplicação do EDM (ROSA NETO,2002).

Portanto, como podemos afirmar que a criança tem dificuldade de orientação espacial se ela não aprendeu os conceitos de direita e esquerda? E, uma vez identificada tal dificuldade, não devemos questionar o ensino escolar, ao invés de responsabilizar a criança por tal insucesso? Enfim, são questões problemáticas que essa dissertação de mestrado tem por finalidade levantar e demonstrar com o estudo do ato motor voluntário de Alípio.

Continuando com a intervenção, o pesquisador novamente enfatiza a utilização do instrumento externo para conduzir melhor os movimentos de Alípio e orienta que segure o amuleto com a mão ao invés de deixar solto no antebraço.

*Pesquisador pede para segurar o amuleto (argola) na mão para ajudá-lo a lembrar 1.3. Então pede um passo para frente 1.3 Alípio vai 2.6 e depois pede para o lado esquerdo 1.3 e Alípio vai para a esquerda 2.6. Pesquisador solicita para ir para frente 1.3 e Alípio vai para frente 2.6 e o pesquisador pede para ir para a direita 1.3, então Alípio pensa um pouco, fala em voz alta direita e dá um passo para a direita 2.6. Pesquisador pede para ir para frente 1.3, ele vai 2.6, e mais duas vezes ir para frente 1.3 e Alípio realiza 2.6.*

O destaque que podemos identificar e analisar nesse momento da atividade é o indício de uma nova forma de relação com o objeto externo e da função do professor/pesquisador na organização dos meios para Alípio avançar no seu desenvolvimento. Primeiramente, a orientação do pesquisador ao dizer para Alípio segurar com as mãos seu “amuleto” e não mais deixar solto no braço, muda a sua percepção, porque se dá através da utilização das mãos, do recurso tátil, com isso, sua

memória e atenção são requisitadas em auxílio a utilização do objeto externo. A modificação na forma de relação de Alípio com a atividade, se dá pelo fato de Alípio passar a se lembrar mais do objeto que está em sua mão (que antes estava no antebraço); este fato tem implicação importante na aquisição do movimento, porque o objeto externo começa a regular a atenção e memória de Alípio e, simultaneamente, começa a utilizar da linguagem interior para adequar seu movimento frente à atividade proposta, fato que podemos verificar no diálogo acima.

Esse avanço, identificado na aprendizagem do ato motor voluntário de Alípio, a partir dos resultados do processo de intervenção ludo-pedagógico implementado neste trabalho de pesquisa, nos remete a pensar na necessidade de mudança da Educação Física, Pedagogia e Psicologia que se apresentam na educação escolar pois, precisam assumir a relação dialética entre psiquismo e ato motor para pensar sobre o movimento e ação voluntária na escola, afim de preservar o aspecto característico dessa forma superiores de atividade que é o ato motor voluntário e, ao mesmo tempo, compreendê-lo a partir de uma análise verdadeiramente científica e histórico-cultural.

Nesse sentido, Vigotski (1956; 1960), foi o mentor que introduziu na psicologia o conceito de que a origem do movimento e da ação voluntária reside, não dentro do organismo, nem na influência direta da experiência, mas, sim, na história social do homem; naquela atividade de trabalho em sociedade que marca a origem da história humana e naquela comunicação entre a criança e o adulto que foi a base do movimento voluntário e da ação propositada na ontogênese.

Essa passagem nos possibilita compreender, que ao analisarmos a continuação da atividade no fragmento abaixo, vamos verificar a continuidade no avanço de Alípio na aprendizagem do aspecto motor orientação espacial, principalmente pela relação entre Alípio e o pesquisador e através da utilização dos instrumentos mediadores para regular e orientar o seu ato motor voluntário.

*Vamos voltar agora diz o pesquisador para Alípio 1.3, dá um passo para esquerda 1.3, Alípio pensa novamente, diz em voz alta “esquerda” e levanta os dois braços, mas dá um passo para a direita 2.6. Pesquisador, “que lado é à esquerda”? 1.3 Alípio responde levantando o braço que corresponde à esquerda e realiza o passo para esquerda 2.6, pesquisador pede para dar um passo para trás 1.3 Alípio dá 2.6. Pesquisador*

*solicita um passo para frente e direita 1.3 e Alípio realiza corretamente 2.6.*

Fica nítida a nova relação de Alípio na atividade, principalmente pela qualidade da sua participação, a qual torna-se mais ativa e coroadada de significados. Mesmo que em alguns momentos erre a direção para a qual tem que se locomover, Alípio utiliza da linguagem para se orientar no espaço e nota-se, então, como a realização da atividade vai se modificando qualitativamente e, certamente, processos psicológicos superiores são mobilizados para o enfrentamento dos desafios que atividade propõe.

Na continuidade da intervenção, o pesquisador coloca para Alípio realizar a atividade mais uma vez, como podemos observar no fragmento abaixo:

*Pesquisador pergunta para Alípio com qual mão escreve?1.3 Alípio simula escrevendo e diz com essa 2.6, levantando a mão direita e o pesquisador pergunta que mão é essa? 1.3 Alípio pensa e responde direita 2.6. Pesquisador diz que vamos fazer a última vez o circuito.*

*Pesquisador pede para dar um passo para direita 1.3, Alípio fala esse e levanta à mão direita 2.6, 2.8, o pesquisador responde que sim, então Alípio dá um passo para a direita 1.3. Pesquisador pede para dar um passo para trás 1.3, ele faz 2.6. Pesquisador comanda para ir para a esquerda 1.3, Alípio vai 2.6. Pesquisador dá o comando um passo para a direita 1.3, ele vai para a direita 2.6. Em seguida, fala para ir para frente e mais uma vez 1.3 e vai para frente 2.6, Alípio segue esses comandos sem dificuldades 2.6. O pesquisador continua dizendo então para dar um passo para frente e depois outro 1.3 e Alípio fa 2.6. Pesquisador pede para ir para a direita 1.3, Alípio aponta para esquerda e pergunta “é esse”?2.8 Pesquisador “não” 1.3, então Alípio deu o passo para o outro lado 2.6. Pesquisador fala ir para frente e esquerda 1.3, Alípio andou corretamente 2.6, e pede mais uma vez para ir para a esquerda 1.3 e Alípio vai 2.6. Pesquisador solicita que vai para a direita e depois para a esquerda 1.3 e realiza os movimentos*

*corretamente 2.6 e depois um pequeno passo para frente que Alípio executa 2.6. Pesquisador fala para ir a direita 1.3, ele faz 2.6 e depois para frente 1.3, pesquisador para a direita para frente 1.3 e para a direita novamente 2.6 e Alípio faz todos os comandos, pesquisador para ir para a direita novamente 1.3, e Alípio fala “para cá” apontando para a direita e dando o passo 2.6, 2.8. Pesquisador para a esquerda e um pequeno passo para frente 1.3 o que Alípio faz corretamente 2.6. O pesquisador diz chegou.*

Como podemos identificar a partir da ilustração acima, os movimentos realizados por Alípio ganham uma nova configuração, sobretudo na parte final da atividade. Consegue realizar todos os movimentos de maneira correta, questionando quando surge alguma dúvida e dirigindo-se, tanto pelos comandos verbais do pesquisador, quanto com o auxílio do mediador externo (argola) que se encontra na sua mão direita.

O que podemos salientar é que nesse momento da atividade Alípio demonstra a interiorização de novos conceitos os quais, de certa forma, passam a orientar o seu movimento. Ainda não se concluiu o processo de aprendizagem dos conceitos plenamente, visto que pela nossa análise a atividade ainda está na passagem do inter para o intrapsicológico, no entanto, Alípio demonstra grande avanço na aquisição de novas aprendizagens que garantem uma nova forma de atuar motoramente e, poderíamos afirmar, de forma voluntária.

Como podemos inferir, com as situações descritas acima, concordamos com Vigotski (1960) que destacou o insucesso de quaisquer tentativas de descobrir “raízes biológicas” das ações voluntárias. Considerou que sua verdadeira origem se acha no período de comunicação entre a criança e o adulto, quando a “função era compartilhada por duas pessoas” (p.214), quando o adulto dava à criança a instrução falada “pegue a xícara!” ou “aqui está a bola”, e a criança obedecia à instrução, pegando o objeto mencionado ou fixando nele a vista.

Nesse contexto, essa pesquisa de Mestrado, procura enfatizar a compreensão do ato motor voluntário, através da atividade ludo-pedagógico, na relação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa (Alípio) e, nesse processo, evidenciar a atividade social e repleta de conceitos e significados, como essencial na aprendizagem do ato

motor voluntário. Verificamos que é na relação social que a criança vai se apropriando dos objetivos e finalidades das atividades e desenvolve sua motricidade em simbiose ao seu psiquismo, utilizando dos objetos culturais materiais e simbólicos para sua efetivação.

### **Finalização da Atividade**

Ao concluir a atividade, o pesquisador solicita a Alípio que termine a travessia da atividade voltando para sua origem. Como podemos observar no diálogo abaixo:

*Pesquisador pede para voltarmos e sinaliza que Alípio vai para a direita, Alípio levanta a mão direita dizendo essa e pesquisador afirmar que está certo então ele dá um passo para a direita. Pesquisador para a direita de novo, Alípio vai e mais uma vez para a direita sem dificuldades, depois o pesquisador comanda que vai para frente e Alípio caminha para frente e depois que dê mais um passo pequeno para frente ele também o executa, pesquisador pede para ir a esquerda e ele vai, que vá para frente e depois direita, direita e direita e Alípio também faz todos os comandos, pesquisador solicita o comando de ir para frente e ele vai e depois esquerda, Alípio dá um passo para esquerda e diz “para cá” pesquisador “isso, muito bem”. Pesquisador solicita que vai para frente, Alípio executa sem problemas e depois para a direita, ele dá o passo para a direita e ao mesmo tempo diz para cá, pesquisador sim, e para ir mais duas vezes para a direita que Alípio vai e o pesquisador pede para parar.*

Ao analisar essa atividade em específico, em que é solicitado que Alípio se desloque no espaço, utilizando os comandos verbais de direita/esquerda e frente/trás, realizados pelo pesquisador, conseguimos ilustrar como movimentos e conceitos que



não faziam parte do repertório de aprendizagens da criança, vai ganhando formas e conteúdos com significados, na relação que se estabelece entre o pesquisador e a criança.

É importante enfatizar, que ainda não é possível afirmarmos que esses comandos que são solicitados na atividade, estão interiorizados em Alípio, pois não fizemos a atividade sem a utilização do recurso externo (argola). Entretanto, o que conseguimos verificar é a apropriação de novos movimentos e conceitos através da atividade mediada pelo professor/pesquisador, instrumentos e linguagens.

Após realizar essa atividade, construímos outra que denominamos de “Pula Sapo”, que também iria exigir de Alípio a realização de movimentos para o lado direito e esquerdo, que discorreremos abaixo.

### **Antes da atividade**

Inicialmente o pesquisador explica verbalmente e demonstrando corporalmente para Alípio como funcionará a atividade:

*Um circuito no qual a criança teria que saltar com os dois pés juntos perante o “rio” sinalizados com duas cordas 1.1, 1.2, 2.1, após teria que por meio de comando de direita e esquerda para passar pelo Twister 1.1, 1.2, 2.1. Passando por este, a criança teria que carregar a bola até o gol com o pé que o pesquisador daria a orientação 1.1, 1.2, 2.1. E no final do circuito teria que ler algumas palavras relacionadas com o ambiente em que vive o SAPO, (ex: verde, rio, etc...), que estavam expostas em uma mesma folha e recortá-las 1.1, 1.2, 2.1.*

Apesar da atividade “Pula Sapo” conter várias partes e demandar que Alípio realize vários tipos de movimentos, para fins de análise, ressaltaremos a parte do “twister” onde a criança deveria guiar-se pelos comandos verbais (direita e esquerda) do pesquisador e se deslocar no espaço.

## Durante a atividade

Sendo assim, o pesquisador amarra uma fitinha no tornozelo direito de Alípio, para que sirva de instrumento e auxilie no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), sobretudo a memória, para que oriente e regule o seu ato motor voluntário. E então, Alípio começa a realizar a atividade como ilustramos no exemplo abaixo:

*O pesquisador orienta Alípio a colocar o pé direito na bola verde (no jogo twister) 1.3, Alípio disse: “qual? é esse?” E apontou para o pé correto 2.8, o qual havia colocado uma fitinha que servia de instrumento para a criança, e então o pesquisador disse a Alípio: “lembra que colocamos a fitinha neste pé?” 1.3, Alípio colocou o pé direito na bola verde 2.6. Nesse sentido, o pesquisador vai dando comandos para Alípio atravessar o twister. “Coloque o pé esquerdo na bola vermelha” 1.3, Alípio realizou 2.6. “O pé direito na bola azul” 1.3, Alípio realizou 2.6. “O pé esquerdo no verde” 1.3, Alípio realizou 2.6. “O pé esquerdo no vermelho” 1.3, Alípio colocou o pé direito no vermelho e perguntou se era aquele pé mesmo 2.6 e 2.8, então o pesquisador lembrou da fitinha que estava no pé direito 1.3, então Alípio corrigiu 2.6, lembrando que o pé esquerdo não tinha a fita.*

Comparando o início dessa atividade de “Pula Sapo” com a atividade anterior, em que ambas trabalhavam os comandos de direita e esquerda, nota-se que Alípio apresenta menos dificuldades para começar a segunda atividade (pula sapo), vez que, os comandos de direita e esquerda já não eram tão estranhos à criança.

É interessante enfatizar a relação de Alípio na atividade, pois a inicia numa postura mais ativa, ao contrário da atividade anterior. Até quando erra, Alípio já percebe o erro e questiona. E identificamos também que o número de acertos que obteve, foi bem maior do que o número de erros durante a realização da atividade.

Essa constatação nos permite fazer um paralelo ao processo de desenvolvimento infantil, a criança, que tinha anteriormente obedecido à instrução do adulto, tinha, agora,

aprendido a falar, e podia dar a si, as mesmas instruções faladas pelo pesquisador (instruções, a princípio, exteriores e minuciosas, mas, posteriormente, interiores e contraídas quanto à forma); começa, então, a subordinar o seu próprio comportamento a essas instruções para si mesmo (LURIA, 1984).

Ao solicitar-se que Alípio realize a atividade novamente, nota-se que apresenta algumas dificuldades na sua execução, como podemos observar no exemplo abaixo:

*O pesquisador orienta Alípio colocar o pé esquerdo no vermelho 1.3, ele colocou o direito 2.6, o pesquisador retoma: “o que tem no pé direito, como você sabe qual é o pé direito?” 1.3 Alípio respondeu que no pé direito tinha a fita e no pé esquerdo não tinha nada 2.6. A partir de então, a criança até errava, mas logo via a fita no pé direito e corrigia.*

Fica claro, que Alípio evoluiu muito em relação à atividade anterior. Identifica-se sua autonomia ao realizar a atividade que até pouco tempo era desconhecida pela criança. E nesse momento da atividade, o objeto externo e auxiliar de memória, em simultaneidade aos comandos verbais do pesquisador, já orienta seu movimento.

Caracteristicamente, a função anteriormente compartilhada por duas pessoas se torna um método de organização das formas superiores de comportamento ativo e que são de origem social, dependentes da fala em sua estrutura, e voluntárias em seu curso. Isso significa que movimento e ação voluntários foram liberados da história que sempre cercou a ambos, sejam em investigações idealistas, sejam em investigações biológicas “positivas”, e que estas formas especificamente humanas de comportamento ativo podem ser um objeto verdadeiro para a investigação científica (LURIA, 1984)

Outra questão fundamental desenvolvida por Vigotski é a atuação do outro mais experiente em atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) da criança. Sendo assim, não ficar preso ao que a criança sabe fazer, mas sim, ao que ela não sabe para que possamos ensiná-la a fazer, torna-se fator muito importante do processo de aprendizagem.

### **Finalização da atividade**

Nas duas últimas vezes que realizamos a atividade com Alípio, tivemos um

momento muito especial, Alípio não errou os movimentos na execução da atividade, o que o deixou muito satisfeito com seu desempenho. Podemos identificar no exemplo a seguir:

*No Twister Alípio surpreendeu, pois não errou os lados uma vez sequer, deduzia-se que a criança já estava interiorizando aquele instrumento que utilizamos para auxiliar na execução do movimento. Quando foi fazer o Twister não errou nenhuma vez o lado direito e esquerdo e nem apresentava dúvidas.*

Ao final dessas duas atividades que visavam trabalhar o desenvolvimento da orientação espacial (direita/esquerda) fica evidente como o processo de aprendizagem do ato motor voluntário foi se desenhando. No início, como identificado pelo teste EDM e pelas observações do pesquisador, Alípio não sabia os conceitos de direita e esquerda. No entanto, ao enfatizar o processo Histórico-Social de aprendizagem e desenvolvimento do ato motor voluntário durante as intervenções, fomos norteados pelo conceito de interiorização, planejando a forma de ensinar, para que a criança pudesse aprender a se deslocar no espaço, a partir do conhecimento e apropriação dos conceitos de direita e esquerda.

Pensando nessa questão dialeticamente, verificou-se que a aprendizagem de tais conceitos, no caso de Alípio, os conceitos de direita e esquerda, a situação real deixa de ser caótica e começa a efetivar-se no plano de um real pensado, com significados sociais, ou seja, nesse processo, a organização do ato motor voluntário passa do plano sincrético, para o plano sintético e permeado pelo pensamento verbal compartilhado com o pesquisador. Avança de uma condição imediata para outra mediata. E assim, chegamos ao final da atividade, em que Alípio está com os comandos espaciais (direita/esquerda) dominados pela sua conduta e guiando-se pelos comandos verbais e corporais do pesquisador, assim como, pela utilização de instrumentos fundamentalmente, objetos culturais, que dão suporte a aprendizagem e desenvolvimento do ato motor voluntário.

A linguagem é uma função extremamente peculiar na Teoria Histórico-Cultural, e isso fica evidente em nossa pesquisa; nessa direção, podemos fazer uma analogia à compreensão do processo de desenvolvimento da fala da criança. O adulto diz à criança: "relógio". Ela começa a procurar e encontra-o, ou seja, a primeira função da palavra diz

respeito à orientação no espaço, à distinção de lugares separados no espaço; a palavra, inicialmente, significa um lugar conhecido na situação (PRESTES, 2008).

Em sua análise do desenvolvimento motor, fica particularmente evidente a importância da *instrução do adulto* para a gênese de novas habilidades. Zaporozhets (1977) explica que as habilidades motoras elementares (reflexos motores, pegar um objeto com as mãos, apontar objetos, etc) podem ser aprendidas pela criança pré-escolar no contexto da brincadeira e das atividades práticas, de forma não deliberada; diferentemente, a apropriação de formas mais complexas de habilidade motora (escrever, controlar uma bola com os pés e pintar um quadro), por exemplo, são habilidades necessárias para a prática social e requerem um *esforço consciente*.

A relevância da utilização do papel lúdico ou da criação de situações lúdicas como recurso para o aprimoramento dos novos movimentos, corroborando a importância da brincadeira como atividade dominante da infância, que deve necessariamente se fazer presente na escola de educação infantil, conforme afirma Pasqualini (2014), estabelece a necessidade da proposição de atividades específicas, principalmente no âmbito corporal, nas quais o professor possa utilizar-se da instrução direta e de modelos e demonstrações, para promover a formação de novas habilidades motoras.

Nesse contexto, assumindo o movimento dialético como fonte desta dissertação, finalizamos a análise Histórico-Cultural do ato motor voluntário de Alípio e apresentaremos abaixo, a síntese (Considerações Finais) sobre esse trabalho de pesquisa.

## **6. A SÍNTESE SOBRE A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ATO MOTOR VOLUNTÁRIO NOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Esta pesquisa foi elaborada com o objetivo de conhecer os aportes teóricos da psicomotricidade, no sentido de compreender as concepções de homem e mundo que a sustentam, assim como entender como ocorre o desenvolvimento psicomotor de crianças em atividade social e criticar as barreiras sociais impostas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos na sociedade. Para isso utilizamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e do Método Materialista Histórico-Dialético e analisamos as implicações de um processo de intervenção psicomotora junto a crianças em idade escolar inicial.

Foi constatado através do levantamento bibliográfico que a psicomotricidade é uma área difusa, sem sustentação teórica, metodológica e epistemológica e por isso questionamos o seu estatuto de ciência. Constatamos que, na maioria das vezes, suas compreensões acerca do desenvolvimento humano estão pautadas nos fundamentos do positivismo, reconhecendo o indivíduo de forma naturalizante e operando fundamentalmente através da compreensão dicotômica entre corpo-mente, baseando-se em explicações exclusivamente biológicas e maturacionistas para explicar os aspectos psicomotores humanos. Ou seja, podemos afirmar, ao reconhecermos a complexidade do fenômeno humano abordado pela psicomotricidade, que sua explicação a partir das ciências positivas e naturais tais como a biologia, exclusivamente, não é suficiente para se compreender tamanha complexidade.

Para romper e superar tais visões, esse estudo tem como característica central denotar outra possibilidade de compreensão do ser humano numa direção histórico-cultural, que garanta acesso à complexidade dos fenômenos estudados pela psicomotricidade, com vistas a apreender a totalidade do seu funcionamento e para isso, propomos avançar à tradicional psicomotricidade e chegarmos no ato motor voluntário, na direção da compreensão do ser humano em movimento coletivo consciente, reconhecido como unidade dialética e, portanto, superando a dicotomia mente-corpo presente na concepção positivista de ciência e psicomotricidade.

Ao considerar o ato motor voluntário como uma função psíquica superior, concordamos com Vigotski (2000, p.150) que:

Podemos dizer, ainda, que todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, mas o verdadeiro mecanismo subjacente das funções mentais superiores é uma cópia do social. Todas as funções mentais superiores são relações internalizadas de ordem social, são à base da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a natureza é social, mesmo convertendo em processos psíquicos permanece sendo social. O homem, mesmo sozinho, consigo mesmo, mantém as funções de comunicação.

Nesse sentido, ao considerar o ato motor voluntário, como uma das funções psíquicas superiores, temos que superar a análise meramente individual proposta pela psicomotricidade tradicional, para que possamos entender a construção do ato motor voluntário como unidade dialética e síntese de relações sociais e apropriações culturais.

Na consecução dessa tarefa analisamos os avanços do ato motor voluntário desenvolvidos pelo sujeito de pesquisa "Alípio", conforme demonstramos ao longo do processo de intervenção e, para isso, recorremos aos procedimentos presentes no método instrumental utilizado por Vigotski (1991) por considerarmos que o mesmo possibilita a compreensão do sujeito na relação entre o ato de conduta (do sujeito) e os fenômenos externos de natureza social.

Essa compreensão presente na teoria histórico-cultural e possibilitada pela método instrumental, torna-se crucial para estudarmos o ato motor voluntário e entendermos os movimentos engendrados pela consciência humana. Frente a essa idéia, fica evidente que a relação sujeito e realidade externa não se dá de forma direta e linear, como pressupõem os métodos positivistas, ao contrário, o desenvolvimento do ato motor voluntário constitui-se num movimento das relações sociais e, portanto, submetido as condições objetivas de vida e as apropriações dos objetos da cultura humana, tanto os objetos materiais quanto os simbólicos em que a linguagem de significados assume papel preponderante.

Para Tuleski (apud Luria 1979b, p.56), a importância do método de Vigotski consistia em que, para aproximar-se do estudo científico do ato consciente, isto é, voluntário, “o homem, que introduz mudanças no mundo externo e se submete a estas mudanças, por ele mesmo denomina sua conduta e resulta capaz de dirigi-la voluntariamente”. A fonte da ação livre ou ativa não esta colocada no limite orgânico ou no interior do espírito, mas nas formas objetivas da vida social, isto é, as fontes da consciência e do ato motor voluntário do homem têm que ser buscadas na história social

da humanidade, nas formas concretas de trabalho, intercâmbio e relações sociais de produção.

Ao estudarmos os aspectos do desenvolvimento psicomotor enfatizando o ato motor voluntário, a partir da Teoria Histórico-Cultural, entendemos a percepção, a memória, a representação e o pensamento, dentre outras funções psíquicas, como também as vivências emocionais e a ação voluntária, avançando à mera condição de funções naturais do tecido nervoso e simples propriedades da vida psíquica, para funções complexas e conscientes. Fez-se evidente em nossa pesquisa que tais funções possuem gênese sócio-histórica e adquirem particularidades funcionais novas e específicas para o homem, como afirma Tuleski (2011).

Outra ponto que merece atenção num próximo estudo a ser realizado, refere-se às avaliações motoras, pois, como demonstramos em nossa pesquisa, as avaliações psicomotoras na sua maioria, são pautadas na identificação do nível motor da criança, a partir da sua idade cronológica, portanto, pautadas em pressupostos relacionados à maturação biológica dos indivíduos e limitando-se a quantificar os aspectos motoras e psicomotores, sem, no entanto, compreendê-los na atividade social.

Considerando as problemáticas apresentadas nesta dissertação sobre aspectos naturalizantes da avaliação psicomotora, torna-se importante pensarmos na avaliação do ato motor voluntário numa perspectiva histórico-cultural, no sentido de compreendermos o movimento humano numa direção repleta de significados e permeada pela consciência.

Defendemos que na efetivação de um processo de avaliação coerente com os pressupostos da teoria histórico-cultural, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal se faz imprescindível, sobretudo na direção de uma avaliação que não se restrinja a identificar patologias motoras e/ou psicomotoras, mas que procure potencializar o desenvolvimento do ato motor voluntário, concomitante ao desenvolvimento do psiquismo humano na sua totalidade.

O que identificamos nos estudos de psicomotricidade tradicional é que o movimento é compreendido como função isolada ou como função natural e própria do indivíduo, produto da maturação biológica, no entanto, nossa compreensão do ato motor voluntário busca reconhecê-lo em movimento social e no bojo da totalidade do psiquismo humano.

Ao atingirmos o objetivo desse estudo ao discutirmos o processo de desenvolvimento psicomotor a partir dos fundamentos da Teoria Histórico Cultural e



defendermos o ato motor voluntário Vigostski (2000) como ato consciente e construído no bojo das atividades sociais e reconhecido num plano superior de desenvolvimento psíquico.

Para finalizar, salientamos o quanto a possibilidade de vivenciar um processo de intervenção junto aos sujeitos da pesquisa, principalmente Alípio, foi essencial enquanto possibilidade metodológica, para nos aproximarmos, ao máximo, do desenvolvimento efetivo, assim como do potencial dos sujeitos, a atuação direta e intencional do pesquisador ao longo do processo de aprendizagem implementado durante o PIP (Programa de Intervenção Psicomotora), enfatizando o quanto o trabalho educativo precisa ser devidamente planejado e voltado para o atendimento das necessidades motoras e psicomotoras das crianças na escola.

Para além dos desdobramentos apontados, pensando, então, no desenvolvimento do ato motor voluntário, algumas questões podem surgir ao leitor que acompanhou o percurso dessa pesquisa. Como seria a periodização do ato motor voluntário considerando a periodização do desenvolvimento elaborada por Elkonin (1987)? Como se dá a passagem do ato motor voluntário enquanto função psíquica de um funcionamento elementar para a superior na criança? Como entender a dialeticidade entre corpo e mente? Como avaliar o desenvolvimento do ato motor voluntário?

Entendemos que essas questões são legítimas e poderão ser respondidas a partir de estudos similares ao que desenvolvemos nesta dissertação de mestrado, sendo que trabalhos de natureza interventiva e que valorizam a prática social, podem contribuir para o próprio avanço teórico e metodológico da teoria histórico-cultural e, sobretudo sobre o seu papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Ao apontarmos as limitações das explicações positivistas e hegemônicas presentes na psicomotricidade, mesmo que de forma inicial, temos a intenção de contribuir diretamente para a construção de uma perspectiva materialista histórico dialética na área e, simultaneamente, contribuir para melhoria das práticas pedagógicas na escola, com objetivo de defendermos a necessidade de uma escola que preze pelo desenvolvimento humano nas suas máximas possibilidades.

Concluimos nossas reflexões afirmando que a contribuição científica e social dessa dissertação de mestrado, para a educação de forma geral e para o campo da Educação Física em específico, como também para a psicomotricidade, evidencia-se na defesa de uma compreensão histórico-cultural para a análise dos aspectos psicomotores que são de características eminentemente humana e, além disso, na proposição de uma

metodologia de intervenção que vise o processo de desenvolvimento da criança na sua totalidade, enfatizando o trabalho educativo ludo-pedagógico devidamente orientado pelo professor, como estratégia essencial no atendimento das necessidades da criança em processo de aprendizagem e desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. S. **Estimulação na Creche:** efeitos sobre o desenvolvimento e o comportamento da criança. 2009. 161 p. Tese (Doutorado em Neurologia) Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

ARIAS, A. V. **Desenvolvimento apendicular de lactentes nascidos a termo pequenos para a idade gestacional no primeiro semestre de vida.** 2006. 178 p. Tese (Mestrado em Ciências Médicas) Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ASBAHR, F. S. F. **“Porque aprender isso professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. 220 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo.

BASSO, A. **Natação de Bebês com Necessidades Especiais:** Efeito de um Programa de Estimulação Aquática. 2011. 168 p. Tese (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BELTANI, M. V. P. **Avaliação das habilidades psicomotoras relacionadas à estruturação espaço-temporal em crianças com 6 anos completos, matriculadas em EMEIS de Promissão-SP, com e sem frequência à creche.** 2006. 106 p. Tese (Mestrado em Medicina) Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu.

CAPELLINI, S. A., COPPEDE, A. C., VALLE, T. R., **Função motora fina de escolares com dislexia, distúrbio e dificuldades de aprendizagem. Pró-Fono R. Atual. Cient. Barueri, v.22 n.3 Jul/Sep. 2010.**

CAPOTE, P. S. O. **Terapia Assistida por Animais (TAA) e Deficiência Mental:** análise do desenvolvimento psicomotor. 2009. 204 p. Tese (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CIVITA, V. **Grande Dicionário**: Larousse Cultural da Língua Portuguesa. Ed. Nova Cultural, 1999.

**DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1991.**

FENSKE, G. F. **Aquisições de Conceitos Psicomotores pelo Aluno Surdo**: Avaliação de um Programa de Ensino. 2008. 200 p. Tese (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FONTENELE, F. G. **Desempenho de um grupo de escolares em classe de aceleração em tarefas psicomotoras**. 2004. 85 p. Tese (Mestrado em Ciências) Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina, São Paulo.

FONSECA, V da. **Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, V da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese**. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FURTADO, V. Q. **Relação entre o desempenho psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita**. 2008. 131 p. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GOMES, J. D. G. **Construções de Coordenadas Espaciais, Psicomotricidade e Desempenho Escolar**. 1998. 192 p. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

IMAI, V. H. **Desenvolvimento Psicomotor**: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil. 2007. 148 p. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista,

Presidente Prudente.

LEONTIEV, A.N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978 a.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del hombre, 1978b.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 3 ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. **Fundamentos da Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-190.

MARTINS, L. M. “A natureza histórico-social da personalidade”. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, v.24, n. 62, p.82-99, abril / 2004.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MEDINA, J., ROSA G. K. B., MARQUES, I. **Desenvolvimento da organização**

temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Rev educ Fís/UEM**; Maringá v.17 n.1 p. 107-116, 2006.

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NETO, F. R. **Manual de Avaliação Motora**. Florianópolis: ArtMed, 2002.

NETO, F.R.; Almeida, G.M.F.de; Caon, G.; Ribeiro, J.; Caram, J.A.; Piucco, E.C. Desenvolvimento Motor de Crianças com Indicadores de Dificuldades na Aprendizagem Escolar. **R.bras. Ci e Mov**. V. 15 n.1 p. 45-51. 2007

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PEREIRA, K. **Perfil Psicomotor: caracterização de escolares da primeira série do ensino fundamental de colégio particular**. 2005. 179 p. Tese (Mestrado em Fisioterapia) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SIMIONATO, M. D. **Avaliação do esquema corporal de crianças entre 6 e 11 anos incompletos encaminhados ao Núcleo de Gestão Assistencial de Lins, com dificuldades de aprendizagem**. 2006. 121 p. Tese (Mestrado em Medicina) Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu.

SOUZA, P. H. V. A. **Caracterização do comportamento psicomotor e da linguagem em crianças de 2 á 5 anos de nível sócio econômico baixo por meio do teste TEPSI**. 1998. 131 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina, São Paulo.

SOUZA, S. C. **Avaliação do Desenvolvimento Neuropsicomotor do Pré-Escolar de Creches Públicas de Cuiabá-MT**. 2004. 120 p. Tese (Doutorado em Ciências) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

TULESKI, S. C. **A Relação entre Texto e Contexto na Obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VIOTTO FILHO, I. A. Teoria Histórico-Cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p. 687-695, jul./set. 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1960.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1984, p.103-117.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escolhidas – tomo III**. Madri:Visor, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, ed. Martins Fontes. 2001.

VIGOTSKI L.S. **A transformação socialista do homem**. Psychology and marxism internet archive. <http://www.marxist.org/archive/vygotsky/1933/play.htm>. 1984

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In.: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2006.

Disponível em <<http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>>  
Acessoem: 8 jun., 2012.

Disponível em <<http://www.ispegae-oipr.com.br>> Acesso em: 8 jun., 2012.

## APÊNDICES



## Apêndice 01:

### Quadro Teórico de Dissertações e Teses

OBRA	ÁREA DO CONHECIMENTO	CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE	VISÃO DO INDIVÍDUO	FORMA DE AVALIAÇÃO	FORMA DE ANÁLISE	INTERVENÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Aquisição de conceitos psicomotores pelo aluno surdo: Avaliação de um programa de ensino. 2008. Mestrado	Educação Especial	O termo "psicomotricidade" se baseia numa visão global da pessoa e engloba as interações cognitivas, emocionais, simbólicas e sensoriomotoras na capacidade de ser e se expressar num contexto psicossocial.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Delineamento intra-sujeito em linha de base múltipla.	Avaliações motoras e conceituais, diário de campo, questionário sócio-econômico e questionário aos pais.	Programa de atividades foi adequado aos resultados apresentados pelo participante na avaliação e na linha de base. Com avaliação conceitual e motora em cada uma das etapas e também na final.	A melhora na psicomotricidade se deu na Percepção Espacial do que no Esquema Corporal. Não teve êxito esperado no Esquema corporal a justificativa a necessidade de tempo mais prolongado para a intervenção.
Natação para bebês com Necessidades Especiais: Efeito de um programa de estimulação aquática. 2011. Mestrado	Educação Especial	Não apresenta definição do conceito, apenas cita dois fatores psicomotores como esquema corporal e equilíbrio, porém não os define.	Compreensão de um indivíduo dicotomizado entre motricidade e cognição. O estudo em questão exaltou e valorizou o desenvolvimento físico/motor.	Pesquisa de campo, de caráter exploratório, com delineamento experimental. Protocolo de análise do desenvolvimento do bebê	O desempenho de cada bebe, bem como a média do grupo, comparando pré e pós teste. Foram comparadas as médias iniciais e finais com o intuito de verificar quais aspectos foram ou	Com atividades aquáticas de 15 semanas	O programa de estimulação aquática no meio aquático (natação) exerceu influência positiva em vários aspectos do desenvolvimento do bebe com necessidades especiais.

					não influenciado pela intervenção.		
Terapia Assistida por Animais (TAA) e Deficiência Mental: Análise do desenvolvimento psicomotor. 2009. Mestrado	Educação Especial	Não apresenta definição do conceito.	Compreensão positivista do desenvolvimento do indivíduo. O estudo mostra que com a intervenção houve desenvolvimento dos sujeitos no aspecto motor, visão biológica.	Tipo Experimental com grupo controle. Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), roteiro de entrevista dos aspectos emocionais, roteiro de entrevista estruturado para sondagem dos aspectos psicomotor e emocional encaminhados aos responsáveis e diário de campo.	De forma quantitativa e qualitativa. Foram analisados de forma individual e comparados entre Grupo Controle e Grupo Experimental.	Com dois cães de pequeno porte.	Conclui-se que a TAA traz benefícios às pessoas com Deficiência Mental em relação ao desenvolvimento motor, motivação e cuidados com os seres vivos.
Perfil Psicomotor: Caracterização de escolares da 1ª série do Ensino Fundamental de um colégio particular. 2005. Mestrado	Fisioterapia	Auxiliar na compreensão, na detecção e no tratamento de crianças que apresentam dificuldades motoras, cognitivas e afetiva durante o seu desenvolvimento.	Compreensão de um indivíduo saudável, com qualidade de vida a partir de informações e intervenções motoras dadas por um adulto e especificada no estudo, o professor.	Bateria Psicomotora (BPM). As crianças só foram avaliadas uma única vez.	Análise estatística (ANOVA).	Não houve trabalho de intervenção.	O gênero não influenciou na caracterização do perfil motor. Os escolares estudados foram caracterizados como perfil psicomotor normal.

Desenvolvimento Psicomotor. Uma experiência continuada em serviço com professores de Educação Infantil. 2007. Mestrado	Educação	A psicomotricidade, assim como outras ciências, tem passado por mudanças significativas. Essas transformações possibilitaram avanços que influenciam a prática psicomotora nos dias de hoje.	Perspectiva psicogênética, evolução psicomotora, assim como a cognitiva ocorre em estágios interdependentes.	Dividido em 3 etapas: 1- diagnóstica 2- Formação teórica 3- Práticas psicomotoras e a aprendizagem da avaliação psicomotora	Pesquisa-ação, estudo de caso, qualitativa.	Formação teórica e prática com os profissionais de educação infantil.	No final da experiência de formação observou-se maior domínio dos conceitos psicomotores, práticas com intencionalidade, planejadas a partir da análise da avaliação e das observações de dificuldades de ordem psicomotora, emprego de jogos e brincadeiras.
Avaliação das habilidades psicomotoras relacionadas a estruturação do espaço-temporal em crianças de 6 anos completos, matriculadas em EMEIS de Permissão-SP. 2006. Mestrado.	Medicina	A psicomotricidade surgiu como um meio de combater a inadaptabilidade psicomotora, e também como um alicerce sensório-perceptivo-motor indispensável na contribuição do processo de educação e reeducação psicomotoras.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Anamnese com a mãe. Avaliação da Estruturação espaço-temporal pela Bateria Psicomotora (BPM)	Bateria Psicomotora (BPM).  Houve algumas diferenças estatísticas entre elas.	Sem intervenção.	A diferença de resultados entre os grupos permite levantar algumas hipóteses para explicá-la. Este é um trabalho inicial que tem o mérito de suscitar questões relativas a Educação Infantil e abrir caminhos para outras pesquisas.
Avaliação do Esquema Corporal em crianças de 6 a 11 anos encaminhadas ao Núcleo de Gestão Assistencial-27 de Lins com Dificuldades de Aprendizagem. 2006. Mestrado	Medicina	O desenvolvimento psicomotor inicia-se a partir do nascimento estendendo-se até a adolescência, passando por diversas fases que são caracterizadas pelas relações afetivas e emocionais vividas pelas crianças em seu meio social, expressando-se por meio dos movimentos.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Anamnese oral realizada com a mãe. Avaliação do Esquema Corporal pela Bateria Psicomotora (BPM)	Análise estatística. Um número maior de crianças do grupo A apresentaram resultados inferiores quando comparadas ao do grupo B.	Não houve intervenção.	Maior parte das crianças do grupo A (65%) tiveram pontuação entre 6-10 – dispráxico comum em crianças com dificuldades de aprendizagem por outro lado no grupo B (72.5%) pontuação entre 16-20 – hiperpráxico, encontrados em crianças sem dificuldades de aprendizagem.

Desenvolvimento apendicular de lactantes nascidos a termo pequenos para a idade gestacional no 1º semestre de vida. 2006. Mestrado	Medicina	Não apresenta definição do conceito.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Utilizou as escalas mental e motora das “Bayley Scales of Infant Development – II”	Estudo seccional e transversal.  Análise Estatística.	Não houve intervenção.	Descrição dos resultados.
Desempenho de um grupo de escolares em classe de aceleração em tarefas psicomotoras. 2004. Mestrado.	Ciências	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Exame Psicomotor Picq e Vayer.	Tratamento Estatístico, distribuição de frequência e o teste qui-quadrado.	Não houve intervenção.	A caracterização do desempenho psicomotor de alunos de classe de aceleração evidenciou a dificuldade na organização espacial como principal característica desse grupo. Outras dificuldades foram encontradas em maior ou menor número de aparecimento.
Lactante nascido a termo pequeno para a idade gestacional: Habilidades motoras finas no 6º, 9º e 12º meses de vida. 2010. Mestrado.	Medicina	Não apresenta definição do conceito.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.		Trata-se de um estudo seccional e transversal.  Na análise de resultados para o perfil sócio-demográfico da família, foi evidenciado que no grupo PIG houve maior número de mães sem ocupação fora do lar e que tenham o hábito de fumar.	Não houve intervenção.	Que os lactantes nascidos a termo PIG estão sob maior risco para o desenvolvimento neuropsicomotor atípico, em especial para as habilidades motoras finas no 6º, 9º e 12º meses.

Relação entre desempenho psicomotor e aprendizagem da leitura e escrita. 1998. Mestrado.	Educação	A psicomotricidade é o meio viável de prevenir dificuldades escolares e alterações no comportamento facilitando à criança possibilidades de se exprimir harmoniosamente e de se sentir satisfeita com esta realização.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Exame psicomotor, teste gestáltico viso-motor, avaliação da leitura e escrita.	Através dos testes e também os sujeitos foram divididos em 3 grupos de acordo com o desempenho na escrita (fraco, regular e forte) afim de observar a relação entre desempenho motor, leitura e escrita.	Não houve intervenção.	Que os sujeitos do grupo fraco acadêmico obtiveram baixo desempenho tanto na avaliação psicomotora quanto na percepção gráfica perceptiva e na maturação viso-motora. No grupo forte, estas mesmas avaliações se mostraram acima do esperado para a idade, demonstrando, com isso, uma estreita relação entre as variáveis estudadas.
Construção de coordenadas espaciais, psicomotricidade e desempenho escolar. 1998. Mestrado.	Educação	A psicomotricidade e com sua fundamentação multidisciplinar apresenta uma relevante contribuição ao aspecto sócio-educacional concreto de dificuldades escolares em nossos dias.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Submetidos a duas provas: Aritmética (10 exercícios) e escrita (três ditados com dificuldades ortográficas crescentes). Exame Psicomotor.	A partir dos resultados das avaliações foram formados grupos melhores na 2ª e 3ª série e piores na 2ª e 3ª e excluídos os intermediários. Foram comparados com os níveis de desenvolvimento cognitivo e exame psicomotor.	Não houve intervenção.	Verificou-se que as crianças com um nível de desenvolvimento cognitivo mais alto, apresentaram resultados mais elevados nas modalidades psicomotoras, dentro de uma comparada geral, no universo formado pelos 4 grupos.
Estudo Comparativo do desempenho motor de crianças de níveis sócio-econômicos diferentes, no início da escolaridade. 1993.	Educação	Não apresenta definição do conceito.	Psicologia do Desenvolvimento de Gessel, a taxionomia do domínio psicomotor da Anita Harrow. Compreensão positivista e idealista do indivíduo	Avaliação psicomotora elaborada.	Estatística (teste qui-quadrado), teste escala de Fisher, Análise de correspondência.	Não houve intervenção	Verificou-se uma associação em NSE médio e um desempenho motor superior em relação ao NSE baixo; entretanto, não se pode concluir que estas crianças não apresentaram um bom desempenho motor, dado que em algumas provas elas se destacaram, em outras, tiveram desempenho melhor

Mestrado.			consideran do aspectos de vida de seus pais e o desenvolvimento maturacional/biológico.				ao das crianças do NSE médio.
Avaliação psicomotora em crianças com lesão cerebral: Uma abordagem fisioterapêutica. 2001. Mestrado	Educação	A estimulação do desenvolvimento psicomotor é fundamental para que haja consciência dos movimentos corporais integrados com sua emoção e expressos por esses movimentos.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Avaliação Psicomotora.	Análise estatística descritiva.	Não houve intervenção.	Ser este o instrumento eficaz para avaliar a criança com lesão cerebral e acreditamos que pode constituir-se em um referencial para todos os profissionais que trabalham nesta área.
Psicomotricidade: Um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita. 1992. Doutorado	Educação	A psicomotricidade é um caminho, é o desejo de fazer, o saber fazer e o poder fazer.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Questionário com as professoras. Exame Motor, além de leitura e ditado de textos de livros didáticos	Grupo Piloto, Grupo Controle e Grupo Experimental.	Não houve intervenção.	De que o instrumento se mostrou eficiente para auxiliar as crianças a superar algumas deficiências de aprendizagem.
O sintoma psicomotor: a problemática do gozo na relação mãe-filho. 2010. Mestrado.	Psicologia	Conceito tratado como sintoma e postula "o sintoma psicomotor pode ser identificado por alterações posturais ou alterações de tônus.	Psicanálise – J. Lacan e M. Marroni	Pesquisa bibliográfica sobre os conceitos psicanalíticos e aos atendimentos clínicos com criança com sintoma psicomotor.	Pesquisa bibliográfica.	Não houve intervenção.	Indicam que o gozo no sintoma psicomotor envolve duas pessoas, mas frequentemente a mãe ou pessoa na função materna e o filho, os quais se colocam em uma relação de interdependência, a ponto de não haver espaço para uma autonomia e independência necessárias ao desenvolvimento da criança. Os sintomas psicomotores são

							resultados de uma situação fantasística que envolve o corpo da criança numa relação.
Estudo do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças filhas de mães soropositivas para o HIV no município de Ribeirão Preto, SP. 2004. Mestrado.	Medicina	Não apresenta definição do conceito.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.		Comparação de dois grupos.	Não houve intervenção.	Os resultados permitiram discutir o papel do Terapeuta Ocupacional junto a essa população e sugere-se novos estudos envolvendo o tema poderão colaborar com a confirmação dos dados obtidos, bem como dar continuidade as reflexões deste profissional.
Perfil psicomotor de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade do tipo combinado. 2010. Mestrado	Medicina	A psicomotricidade e aponta a ação recíproca entre movimento, emoção, indivíduo e meio ambiente.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Escala de Desenvolvimento Motor (EDM)	Estatística Statc versão 11.0 e empregados testes Shapiro-Wlesks, teste t student, teste U de Mann-Whitney.	Não teve intervenção	Foi possível verificar dificuldades no desempenho psicomotor de crianças com TDA/H. O conhecimento sobre o perfil psicomotor dessas crianças podem auxiliar na definição das propostas terapêuticas, a fim de minimizar os prejuízos em sua qualidade de vida.
Avaliação do desenvolvimento mental e psicomotor de crianças de creche com carências nutricionais. XXXX. Mestrado.	Medicina	Não foi possível encontrar a obra na integra.	Não foi possível encontrar a obra na integra.	Entrevistas individuais com os pais, avaliações clínico-nutricional, hematológica e do desenvolvimento infantil.	Análise Estatística.	Não houve.	Sugerem que a nutrição e ambiente estão em interação, sendo que os prováveis efeitos do insulto nutricional são dependentes do contexto sócio-ambiental em que ocorrem. Além disso, demonstraram que vários fatores ambientais e socioeconômicos podem, por si só, levar a prejuízos no desenvolvimento infantil.

Avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor do pré-escolar de creches públicas de Cuiabá – MT. 2004. Doutorado.	Medicina	Não apresenta definição de conceito	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Avaliação através do Denver II	Estudo de corte transversal.  Comparação dos resultados.	Não houve intervenção.	O desempenho dos pré-escolares de Cuiabá foi melhor nas crianças mais jovens e nas meninas, sendo, no conjunto, muito semelhante ao Denver.
Estimulação na creche: efeitos sobre o desenvolvimento e comportamento da criança. 2009. Doutorado.	Medicina	Não apresenta definição do conceito.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Entrevista com os pais, avaliação do desenvolvimento infantil	Duas fases: antes estimulação (fase I) e depois estimulação (faseII)	Estimulação do desenvolvimento implementado em uma das creches.	Conclui-se que a estimulação e voltada para as especificidades da criança pode auxiliar o desenvolvimento psicomotor e a qualidade do comportamento.
Intervenção psicomotora em crianças com problema de aprendizagem escolar. 2008. Mestrado Profissional	Ciências	Não apresenta definição do conceito.	Compreensão do indivíduo a partir do desenvolvimento maturacional/biológico.	Identificação das dificuldades escolares através de questionário com professores. E escala de Desenvolvimento Motor (EDM).	Comparação dos dados da avaliação pré e pós intervenção.	Intervenção de 6 meses.	Há necessidade do acompanhamento sistemático e constante do desenvolvimento psicomotor de crianças com dificuldades de aprendizagem. Destaca-se também a necessidade de estudos com maior número de sujeitos e períodos de intervenção mais prolongados para confirmar os achados desse estudo.
Caracterização do comportamento psicomotor e da linguagem em crianças de 2 a 5 anos de níveis sócio-	Ciências	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Teste TEPSI (Teste do desenvolvimento Psicomotor – 2 a 5 anos)	Estatístico (modelo Stepwise e correlação de Pearson)	Não houve intervenção	As crianças carentes baseadas no estado nutricional, social e econômico, são um grupo especial, apresentando pior performance nos testes de linguagem e desenvolvimento. Programas de estimulação deve ser implementados a nível preventivo,



econômicos baixos por meio do teste TEPSI. 1998. Mestrado.							especialmente nas residências e no ambiente escolar. O teste é acessível, confiável e de fácil aplicação para avaliar o desenvolvimento psicomotor e da linguagem, nesta faixa etária.
A ansiedade e o processo ensino-aprendizagem das habilidades psicomotoras em centro cirúrgico. 2004. Doutorado.	Ciências	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Elaborado "checklist", formulário de registro, e o teste (DATE).	Descrição dos resultados do teste.	Não houve intervenção.	Que os alunos que apresentaram maior ansiedade-estado não foram necessariamente os mesmos que tiveram pior desempenho no manuseio do material.
Aspectos psicomotores de crianças com distúrbios de leitura e escrita. 2004. Mestrado.	Ciências	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Entrevista e avaliação Picq e Vayer.	Análise descritiva e quantitativa.	Não houve intervenção.	Os escolares com distúrbio de leitura e escrita, de todas as faixas etárias, falharam em 2 ou mais atividades psicomotoras e evidenciaram atrasos maiores ou menores em seus comportamentos psicomotores.
Caracterização do desenvolvimento mental e psicomotor de crianças filhas de mães soropositivas para o vírus do HIV, no 1º ano de vida. 1999. Mestrado	Ciências	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Avaliação individual através da escala Bayley de desenvolvimento infantil.	Estatístico (variância ANOVA)	Não houve intervenção.	Programas de intervenção devem ser implementados a nível preventivo com as diversas áreas da saúde.

O desenvolvimento de crianças nascidas pré-termo no 3º ano de vida. 2001. Mestrado	Ciências	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Não foi possível encontrar a obra na íntegra.	Avaliação Teste do Desenvolvimento Psicomotor (TEPSI) de 2 a 5 anos.	Comparação	Não houve intervenção.	Há necessidades de programas multiprofissionais de acompanhamento e intervenção no desenvolvimento, uma vez que alterações podem se manifestar em qualquer área.
--	----------	---	---	---	------------	------------------------	--

## Apêndice 02

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “Desenvolvimento Psicomotor de Crianças que apresentam Dificuldades Escolares: Um estudo a partir da Teoria Histórico-Cultural”

Nome do (a) Pesquisador (a): Rafael Cesar Ferrari dos Santos

Nome do (a) Orientador (a): Prof<sup>o</sup>. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

**Natureza da pesquisa:** O Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender o processo de desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem a partir da teoria histórico-cultural e propor intervenções que possibilitem o desenvolvimento dos aspectos psicomotores e a superação das dificuldades de aprendizagem na escola.

**Participantes da pesquisa:** É importante ressaltar que as crianças participantes da pesquisa, são crianças que apresentam queixa dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem encaminhadas pelas suas instituições de ensino, para o Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas (LAR), num total de 06 participantes.

**Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que o pesquisador possa desenvolver o trabalho junto a criança. A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

**Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

**Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.

**Benefícios:** Ao participar desta pesquisa a Sra (Sr.) não terá nenhum benefício direto.

Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a superação e/ou amenização das dificuldades de aprendizagem de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento e aprendizado daqueles envolvidos nos processos educacionais, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

**Pagamento:** a Sra (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisador: Rafael Cesar Ferrari dos Santos (Telefone: 3223-7583 Celular: 9632-9717 ou 8155-1106)**

**Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (Celular: 9726-7709)**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo**

**Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda Burneiko**

**Telefone do Comitê: 3229-5388 ramal 5466 – 3229-5365 ramal 202**

**E-mail [cep@fct.unesp.br](mailto:cep@fct.unesp.br)**

### Apêndice 3

#### Transcrições das filmagens

##### 1. VOLEI FICHINHA

Alípio joga a bola para sobre a rede no campo do pesquisador. Pesquisador agarra a bola e diz peguei. E joga a bola para o Campo de Alípio. Que tenta agarrar a bola que bate na sua cabeça e na ponta dos seus dedos e cai no chão. Pesquisador caiu. Alípio mas bateu na minha cabeça. Pesquisador mas quando cai no chão você tem que ir lá (apontando a outra fase da atividade). Alípio mas bateu na minha cabeça. Pesquisador então vamos de novo (e pega a bola). Pesquisador joga a bola no campo de Alípio. Alípio tenta agarrar a bola, mas bate no seu peito e cai no chão. Pesquisador caiu. Alípio pega a bola e demonstra como a bola bateu no seu peito e caiu. Pesquisador mas caiu. Vamos lá. Alípio corre em direção da continuação da atividade. Pesquisador diz chega perto com os dois pés juntos. Alípio salta no banco de altura de 40 cm e se apoia na árvore. Pesquisador muito bem. Agora pega as fichas. Alípio pega a ficha e a olha. Pesquisador: O que é isso? Alípio corre em direção no grupo de palavras para procurar a figura correspondente e diz me deixa procurar sozinho. Pesquisador está bom. Então vai sozinho hein! Alípio chega ao grupo de palavras. Começa a ler às palavras e pega a palavra peixe. Pesquisador achou? Alípio diz achei. Pesquisador então traz aqui então. Alípio entrega a figura e a sua palavra correspondente. (Voltamos ao jogo de vôlei). Alípio joga a bola para o campo do pesquisador. (A bola vai para fora do espaço de militado para o campo). Pesquisador foi para fora. Pega a bola e joga para o campo de Alípio. Alípio tenta pegar a bola e a deixa cair no chão. Pesquisador caiu no chão. Alípio peguei. (Depois que a bola já tinha batido no chão). Pesquisador está bom vamos mais uma vez. Só lembrando que não pode cair no chão. Alípio vira de costas para o pesquisador e joga a bola. Pesquisador agarra a bola. E joga a bola para o campo de Alípio. Alípio agarra a bola com as duas mãos. Pesquisador Ah eh. Muito bem. Alípio vira de costas novamente para o pesquisador e joga a bola. Pesquisador agarra a bola. E joga novamente para Alípio. Alípio tenta agarrar a bola e a deixa cair. Pesquisador caiu. Alípio eu peguei (depois que a bola já tinha caído no chão). Pesquisador caiu no chão Alípio. Não caiu? Alípio balança a cabeça em positivo. Pesquisador e quando cai tem que fazer o que? Alípio lá e aponta em direção ao banco de 40 cm. (Corre em direção ao

banco). Pesquisador vamos tentar pular sem relar na árvore. Alípio salta com os pés alternados. Pesquisador vamos tentar fazer o salto com os pés juntos. Alípio desce do banco e realizar o salto novamente com os pés juntos e sem apoiar na árvore. Pesquisador muito bem Alípio. Parabéns. Alípio pega a ficha colada junto à árvore e segue em direção a encontrar a palavra que corresponde à figura. E volta com a palavra que corresponde a figura DADO.

(Retomamos o jogo de vôlei)

Alípio joga a bola para fora do campo pesquisador. Pesquisador joga a bola para o campo do Alípio. Alípio tenta agarrar a bola e deixa cair. E abre os braços em insatisfação. Pesquisador vamos mais uma vez então. Alípio pega a bola para jogar no campo do pesquisador e expressa você vai ver agora. E joga a bola bem forte para o campo do pesquisador e grita “Ehhhhh”. Ele pediu que eu vá para lá, apontando a árvore. Pesquisador propõe por uma regra, porque o campo está muito grande. Como vamos fazer para pegar a bola se jogarmos lá atrás? Alípio é mesmo. Pesquisador então vamos pegar aquele pau ali atrás para marcarmos. Só podemos jogar a bola dentro desse espaço, certo? Alípio balança a cabeça em concordância. Pesquisador joga a bola para o campo de Alípio. Alípio agarra a bola com as mãos apoiando em sua barriga. E joga a bola para o pesquisador fazendo um barulho com a boca que se aproxima de um avião. Pesquisador: Agarra a bola. E joga a bola para o campo do Alípio. Alípio tenta agarrar a bola que bate na sua mão e caiu no chão. Pesquisador caiu. Quando cai o que tem que fazer? Alípio afs!! De novo. E direciona em frente do banco. Salta no banco com os pés alternados. Pesquisador foi com os dois pés? Alípio balança a cabeça em positivo, e pega uma figura da árvore e diz que é uma mala e corre em direção para buscar a palavra escrita correspondente a figura. Pesquisador achou? Alípio balança a cabeça em resposta e pega a palavra MALA que corresponde a sua figura.

(Retomamos o jogo)

Alípio quer chutar a bola com os pés. Pesquisador tem que ser com as mãos. Alípio pega a bola com a mão e joga para o campo do pesquisador, mas a bola não chega a passar pela rede. Pesquisador joga de novo. Alípio pega a bola e joga para o campo do pesquisador. Pesquisador agarra a bola. Joga para o campo de Alípio. Alípio ao tentar agarrar a bola bate em sua mão e escapa caindo no chão. Pesquisador vamos mais uma. Alípio pega a bola e joga no campo do pesquisador. Pesquisador agarra a bola. Joga para o campo de Alípio. Alípio tenta agarrar novamente e a bola bate em sua mão e cai no chão. E ele imediatamente já corre em direção à árvore. Pesquisador

vamos pular com os dois pés juntos e sem relar na árvore hein. Alípio sobe no banco sem pular. Pesquisador ahhh assim não. Vamos de novo. Alípio desce do banco e salta com os dois pés mas se apoia no tronco da árvore. Ele pega a figura e diz VACA. E pede para o pesquisador segurar a figura. Pesquisador segura a figura para Alípio. Alípio vai até onde as palavras estão disposta e pega a palavra vaca.

(Retomamos para o jogo)

Alípio joga a bola bem forte no campo do pesquisador. Pesquisador foi fora. E pega a bola e joga para o campo do Alípio. Alípio consegue agarrar a bola. Pesquisador muito bem. Alípio joga a bola para o campo do pesquisador. Pesquisador pega a bola. Que joga para o campo do Alípio. Alípio consegue agarrar a bola utilizando do antebraço e seu tórax. Pesquisador muito bom. Alípio joga a bola para o campo do pesquisador. Pesquisador agarra a bola e joga para o campo do Alípio. Alípio tenta agarrar com as mãos não consegue a bola bate na sua barriga e cai no chão. Pesquisador vamos de novo vai. Vou te dar uma chance. Alípio pega a bola e pede para que trocamos de lado. Pesquisador diz vamos.

(Trocamos de lado da quadra)

Pesquisador: Joga a bola para o campo de Alípio. Alípio tenta agarrar a bola que bate em sua mão e cai no chão. Pesquisador o que tem que fazer? Alípio ir lá. (Aponta para a árvore). Posiciona-se em frente ao banco com os pés juntos realiza o salto sem se apoiar na árvore. Pesquisador Uall!!! Muito bem. Alípio pega a figura e diz uma bola. E corre em direção as palavras. Essa foi fácil expressa. Alípio entrega a palavra corretamente para o pesquisador.

(Retomamos o jogo)

Alípio joga a bola para o campo do pesquisador. Pesquisador agarra a bola. Joga para o campo de Alípio. Alípio agarra a bola com as mãos e apoia na sua barriga. Pesquisador Ehhhhh e bate palmas. Alípio joga a bola no campo do pesquisador. Pesquisador agarra a bola e joga para o campo de Alípio. Alípio agarra a bola novamente utilizando novamente do seu corpo. E joga a bola para o campo do pesquisador. Pesquisador agarra a bola e expressa estamos conseguindo ficar bastante tempo sem deixar a bola cair. E joga a bola para o campo do Alípio. Alípio agarra a bola somente com suas mãos, mas ainda demonstrando pouca firmeza ao agarrar. Joga a bola para o campo do pesquisador. Pesquisador agarra a bola. Joga novamente para o campo do Alípio. Alípio a bola bate em suas mãos e cai no chão. E ele já direciona-se para saltar o banco e pegar a figura. E realiza o salto com os pés juntos e sem apoiar no

tronco da árvore. Pesquisador muito bem. Qual é a figura? Alípio PANELA. E vai em direção as palavras para encontrar a que corresponde com sua figura. Pesquisador pega a palavra escrita na folha de sulfite e solicita para que Alípio realize a leitura. Alípio soletra as sílabas corretamente PA NE LA. Pesquisador muito bem. E finaliza a atividade.

## **2. CONSTRUÇÃO DE ESPADA – JOGO DA ESGRIMA**

O pesquisador inicia a atividade explicando e demonstrando como confeccionar uma espada com folha de jornal. Por meio do movimento de pinça, os alunos seguraram em umas das pontas do jornal e rolando transformaram-no em um canudinho.

Alípio começa a atividade bastante disperso. Inicia o movimento de pinça corretamente confeccionando um canudo compacto, porem ao dizer “papel está duro” dispersou durante a atividade e seu canudo começou a ficar largo.

Reiniciou a ação e ao fazer o canudinho relata “o papel tá duro, eu quero um mole”, então o pesquisador diz que “com o papel mole, a espada ficará mole” e questiona o aluno “se usarmos papel mole, a espada ficará mole. Imagina a espada mole, caindo...”.

Em dado momento, Alípio questiona ao pesquisador se está bom, e este confirma dizendo “está certinho”. Alípio também questiona ao pesquisador “por que o dele está maior e o meu não?” referindo-se ao amigo ao lado que também realiza a mesma atividade. O pesquisador responde com uma pergunta “você acha que o dele está maior?” e Alípio responde “sim”. O pesquisador responde “não os dois estão do mesmo tamanho”.

Alípio dispersa novamente, debruçando-se sobre a mesa e terminando seu canudo utilizando a palma das mãos. Segura o canudo para passar a fita adesiva e finalizá-lo.

Após o pesquisador explicar o jogo que os alunos vão realizar com as espadas confeccionadas por eles. Inicia explicando como é um jogo de esgrima e coloca que este jogo será diferente, pois terão que colocar uma madeira na parte superior da mão, e terão que equilibrar um círculo de madeira na parte de cima da mão e não poderão deixar o círculo cair e o objetivo do jogo é que com a espada um deverá tentar derrubar o círculo do outro. O pesquisador coloca a madeira nas mãos dos alunos para iniciar a atividade. No inicio da atividade os alunos se equilibram, bateram a espada um no outro



e ambos deixaram as madeiras caírem. Alípio tenta equilibrar a madeira que está em sua mão e consegue derrubar a madeira que está na mão do outro amigo, perde o equilíbrio de seu corpo e a madeira que está em sua mão cai no chão. Mediante solicitação do outro amigo, permiti que colocassem a madeira na palma da mão e continuassem a atividade.

Com as madeiras na palma das mãos os alunos continuam o jogo. Percebe-se muitos deslocamentos e uso intenso das espadas sem que o objeto caísse da palma das mãos. Sem perceber, os alunos estavam segurando fortemente a madeira, então o pesquisador intervém dizendo “você estão segurando a madeira, então vamos fazer como antes – colocar a madeira na parte superior das mãos”.

Coloco a madeira na parte superior das mãos de Alípio e ao me dirigir ao outro amigo, Alípio já derruba a madeira dizendo que escorregou.

Os alunos continuaram o jogo demonstrando equilíbrio durante a “luta” com as espadas, mas ao tentarem derrubar a madeira de outro sua madeira caia e depois conseguia derrubar a madeira do amigo. Percebe-se que quando tentou acertar a madeira do amigo, Alípio derrubava a sua também. (Apesar de não integrar os objetivos do jogo, foi possível perceber a influencia da lateralidade neste caso).

Perguntei se poderia participar do jogo com eles, como aceitaram, joguei primeiro com o amigo e depois com Alípio ao jogar com Alípio assim que coloca o círculo na parte superior da mão já começa a apoiar a mão na barriga para o círculo não cair e assim que iniciamos a luta o círculo cai no chão. O pesquisador disse para tentarmos novamente e então deixei meu círculo mais exposto para que Alípio pudesse bater com sua espada e dessa forma conseguiu atacar meu círculo derrubá-lo e sem deixar cair o seu círculo.

Ao retomar o jogo com o amigo, Alípio imediatamente não consegue controlar o outro lado do corpo e deixa a sua madeira cair. Alípio coloca novamente a madeira na parte superior da mão e tenta derrubar a madeira de seu amigo, que está bem protegida, mas Alípio consegue derrubá-la com sua espada, mas também não consegue controlar a sua que cai.

Pesquisador vai e troca a madeira para ver se ajudaria no jogo para uma madeira no formato de um quadrado. Ao trocarmos a madeira e colocarmos em suas respectivas mãos, oriento Alípio a prestar atenção na madeira, então ele começa a olhar para sua madeira que está sob sua mão e a utilizar a visão periférica para ver onde está seu amigo, então seu amigo começa vir em direção a Alípio, que começa a andar para trás,

então o pesquisador intervém e diz “Alípio volta para cá, vem”, Alípio responde em tom de ironia “estou fugindo, estou fugindo” sem deixar que sua madeira caísse no chão. Alípio volta para o espaço que estávamos equilibrando sua madeira e ao deparar-se com seu amigo, ele bate na espada de Alípio que a joga longe. Então o pesquisador fala que ele pode ir buscá-la.

De volta ao jogo, Alípio começa a trocar batidas de espada com seu amigo e deixa cair novamente sua madeira. Alípio pega a madeira coloca em sua mão e volta a trocar batidas de espadas com seu amigo e sua madeira cai de novo no chão.

Os alunos pedem para o pesquisador trocarem a região do corpo para equilibrarem a madeira, o pesquisador diz que podemos fazer isso, e pergunta “Em que lugar eles gostariam de trocar?” Eles respondem “no ombro”. O pesquisador ressalta então que não podem bater a espada com força para não acertar o rosto do outro. Ao colocar a madeira no ombro Alípio começa a identificar a dificuldade que seria em equilibrá-la no ombro, pois toda a vez que coloca a madeira em seu ombro cai no chão, ele até propõe tirar a camiseta para ver se consegue equilibrar. Então, o pesquisador ajuda a colocar a madeira em seu ombro quando ele começa a equilibrar na primeira batida de espada que ele dá na madeira de seu amigo a sua madeira já cai no chão. Alípio fica exaltado porque sua madeira cai no chão e começa explicar o fato dizendo que seu amigo é que está batendo forte e por isso não está conseguindo equilibrar.

Eles retomam ao jogo, equilibrando a madeira sob o ombro e Alípio começa a bater na espada de seu amigo. Então o pesquisador questiona o objetivo do jogo é bater na espada do outro? Alípio responde não. Pesquisador é fazer o que? Ele diz derrubar a madeira dele (apontando para seu amigo). Então assim que seu amigo vai em sua direção à madeira do amigo a madeira de Alípio cai.

O pesquisador da ideia deles fazerem um ângulo de 90° com os braços e apoiar a madeira sob seu cotovelo, eles aceitaram e tentaram fazer. O pesquisador ajuda Alípio a colocar a madeira sob o seu braço, consegue equilibrar, ao ir tentar derrubar a madeira do seu amigo, o pesquisador lembra de não esquecerem da madeira que está no seu braço e imediatamente Alípio olha para ela. Então, Alípio vai em direção ao seu amigo e acerta a madeira dele derrubando e mantendo a sua equilibrada por segundos até que cai. Mas, Alípio demonstrou felicidade por ter conseguido esse fato, porque até então não tinha o conseguido.

Eles voltam a jogar equilibrando a madeira no cotovelo Alípio fica olhando para seu amigo e analisando por onde vai atacar a madeira dele. Quanto encontra uma

estratégia ele vai com certa ansiedade e acaba derrubando a madeira do seu amigo e a sua também.

Por fim, eles dizem que estão cansados de brincar desse jogo e então finalizamos e fomos realizar outra atividade.

### **3. CONFECCIONAR QUEBRA-CABEÇA HUMANO**

O pesquisador entrega uma folha de A4e para cada aluno e nessa folha tinha as partes do corpo humano distribuído de forma aleatória no A4. Primeiro o pesquisador questiona para saber se saberiam identificar aquelas partes do corpo e depois pedi que pintassem as figuras e depois recortassem e por fim montasse esse quebra-cabeça que consistia numa figura humana.

E enquanto pintavam o desenho conversamos sobre vários assuntos do que eles gostavam de fazer na escola. Alípio responde que Educação Física e Artes. Alípio também propõe em um dia que fizéssemos uma pipa.

O desenho de Alípio vai ficando bem pintado. O recorte não exige movimentos finos apurados, são recortes mais amplos.

Alípio começa a atividade bastante concentrada. E pergunta qual é a cor de pele? Seu amigo responde pegando o lápis “é esse daqui”. Apresentando o lápis rosa pálido que se aproxima da cor de pele. Percebe-se que Alípio tem uma pressão levemente hipertônica ao utilizar o lápis de cor. Uma única curiosidade da parte da pintura é que Alípio pintou uma perna de cada cor.

Alípio recorta seu desenho sem apresentar dificuldades, com a musculatura da mão relaxada. E concentrado no desenho.

O que chama atenção é que quando Alípio está terminando de recortar o quebra-cabeça ele diz que não quer montar. O pesquisador pergunta “porque”? Ele disse quero deixar assim. Então retruco, mas é só colar. Alípio fala “Ah não”. O pesquisador pergunta “o que você tem hoje”? Alípio responde que não tinha tomado o remédio hoje. O pesquisador retruca você toma remédio? Que remédio? Alípio “tomo ritalina e respiridona”.

Na hora de colar o quebra-cabeça numa outra folha de A4 Alípio vai e cola a parte dos pés no meio da folha de A4. Então, o pesquisador intervém perguntando “você acha que o restante do corpo vai caber aqui nessa parte de cima que está sobrando”? Então, Alípio vai e cola um pouco mais para baixo na folha.

Na hora de colar os braços o pesquisador teve que ajudar Alípio, pois não estava conseguindo encaixar no corpo. Tirando isso, fez o restante do quebra-cabeça.

#### 4. CAÇA AO TESOURO

O pesquisador explica a atividade para Alípio contando uma história em que ele tem que caçar o tesouro e para isso entrega um amuleto da sorte para ficar na sua mão direita, que inicialmente terá que passar por um rio e que terá que andar sobre as pedras para atravessá-lo, mas para fazer isso terá que ir com uma bola porque a cada pedra que passar terá que bater a bola no chão e agarrar. Depois que atravessar o rio, deixara a bola e vai entrar na mata escura então teria que por a venda. Que para atravessar a floresta passar pelo meio das árvores (cones) será com comandos de direção (frente, trás, direita e esquerda), por isso que recebeu um amuleto da sorte no braço direito. Depois que atravessar a floresta chegará ao baú do tesouro e terá que encontrar seu tesouro (achar duas figuras geométricas iguais) com a memória tátil.

Alípio começa a atividade, passa pelas pedras (um quadrado de EVA) e bate a bola e agarra sem apresentar nenhuma dificuldade realizando muito bem. Então coloca a venda. O pesquisador começa dar os comandos e diz “caçador um passo a esquerda”, Alípio responde “é esse lado, levantando sua mão esquerda” o pesquisador afirma “sim”. Então Alípio vai e dá vários passos para esquerda desviando das árvores (cones), com isso, o pesquisador percebe que ele está enxergando. E Alípio realmente diz que estava dando para ver, então o pesquisador aperta mais a sua venda. Assim, resolvemos reiniciar todo o circuito novamente.

Alípio começa a passar pelas pedras novamente, em uma das pedras a bola escapa da sua mão para agarrar, mas ele mesmo a pega retoma do lugar onde deixou a escapar e faz de novo. Termina essa primeira parte do percurso e coloca a venda. Então o pesquisador começa a dar os comandos, “um passo para frente”, Alípio realiza, “um passo para direita” Alípio também realiza, “um passo para esquerda”, Alípio faz corretamente, “um passo para frente”, Alípio vai, “um passo para a esquerda” e Alípio dá um passo para direita, então o pesquisador fala “opa” e acrescenta “dá um passo para trás” Alípio dá e depois “um passo para esquerda” Alípio fala “esquerda é para cá” e aponta com a mão esquerda, o pesquisador responde “isso” então Alípio dá um passo para esquerda. Então, o pesquisador retoma com ele perguntando “em que lado está o amuleto”? Responde Alípio “desse aqui” levantando o braço direito, então o

pesquisador retruca “Mas como chama esse lado do corpo”? Alípio fica em dúvida e diz esquerdo. Então indaga o pesquisador “esquerdo”? Alípio diz direito. E reafirma o pesquisador, realmente é o direito. O pesquisador pede então para ele dar um paço para frente, Alípio dá e depois um para direita, Alípio dá um passo para direita e encontra os baús de tesouro. Então pega duas figuras iguais com os olhos vendados e o pesquisador pergunta se está igual. Alípio diz “sim, bolinha com bolinha”. Alípio me entrega os círculos e continuamos na volta do percurso pedindo para que Alípio de um passo para frente, Alípio dá, o pesquisador fala para Alípio dar um passo para esquerda, Alípio vai e aponta com a mão o lado direito perguntando se era esse lado, o pesquisador reforça lado direito (o que dá há entender que está errado), então imediatamente Alípio dá um passo para a esquerda. O pesquisador fala para Alípio novamente para lembrar-se do amuleto, que o amuleto está do lado direito do corpo dele. Então o pesquisador pede para dar um passo para frente, Alípio avança para frente, o pesquisador pede para dar um passo para direita, e Alípio dá um passo para esquerda, o pesquisador fala “direita” Alípio vai e dá um passo para o outro lado. O pesquisador pede que de três passos para trás, Alípio dá. Pesquisador pede que de um passo para direita e novamente Alípio vai para esquerda. Quando pesquisador fala para direita novamente, Alípio dá um passo para esquerda. O pesquisador pede para prestar atenção. E pergunta “Qual é a mão direita”? Alípio responde “essa aqui” levantando sua mão direita. O pesquisador pergunta “porque”? Alípio responde “que é o lado onde está o amuleto dele”. Mas, o pesquisador acaba de pedir que de um passo para a direita, Alípio vai e dá para a esquerda. Então o pesquisador retoma “qual é o direito”? Alípio dá um passo maior e diz “aqui”. O pesquisador retruca, “então porque está indo para lá”? Alípio fica em silêncio. O pesquisador pede que de um passo para frente Alípio dá e o pesquisador continua mais um e Alípio vai novamente, pesquisador pede um passo para direita e Alípio vai para esquerda, o pesquisador questiona “direita” Alípio dá um passo para a direita. Pesquisador pede novamente que de um passo para direita e Alípio vai e o pesquisador pede mais um passo, Alípio vai novamente e depois para frente, realizando corretamente esses passos. Pesquisador fala para dar mais alguns passos para frente e Alípio realiza, pesquisador pede para parar e agora dar um passo para a esquerda e Alípio realiza corretamente. Pesquisador fala para dar mais um passo para esquerda e Alípio anda para esquerda. Pesquisador diz para descer e pegar a bola e realiza.

Então Alípio volta a atravessar o rio, e passa por todas as pedras batendo a bola e a agarrando sem problemas.

Pesquisador pede para Alípio fazer mais uma vez, então Alípio começa o percurso passando pelo rio, e num dos momentos de passar pelas pedras ele quase desequilibra e cai da pedra. Pesquisador “toma cuidado, você está no rio, não pode cair” Alípio sorri em resposta e continua o percurso até o final sem dificuldades. Pesquisador pede para dar um passo para esquerda e Alípio realiza. Pesquisador dá um passo para trás e ele faz. Pesquisador para dar um passo para trás e depois um para a direita, Alípio realiza corretamente. Pesquisador para dar um passo para frente e depois outro para frente e Alípio faz corretamente, pesquisador para dar um passo para direita e ele vai para a esquerda, pesquisador “direita” então Alípio vai para o outro lado. Pesquisador “qual é o lado direito”? Alípio levanta a mão esquerda. Pesquisador questiona “mas o seu amuleto está de que lado”? Alípio responde “direita, ué”. Pesquisador pede para segurar o amuleto (argola) na mão para ajudá-lo a lembrar. Então pede um passo para frente Alípio vai e depois pede para o lado esquerdo e Alípio vai para a esquerda. Pesquisador para frente e Alípio vai para frente e o pesquisador pede para ir para a direita, então Alípio pensa um pouco, fala em voz alta direita e dá um passo para a direita. Pesquisador para ir para frente, ele vai, e mais duas vezes ir para frente e Alípio realiza. Pesquisador chegou ao tesouro para ele caçar. Alípio vira para o pesquisador e entrega, pesquisador pergunta “achou, está igual”? Alípio afirma com a cabeça. Ele entrega ao pesquisador as figuras e o pesquisador pergunta “você sabe o que é isso”? Alípio diz “quadrado”. Pesquisador está certo, muito bem.

Vamos voltar agora o pesquisador diz para Alípio, dá um passo para esquerda, Alípio pensa novamente diz em voz alta esquerda e levanta os dois braços, ma dá um passo para a direita. Pesquisador, “que lado é à esquerda”? Alípio responde levantando o braço que corresponde à esquerda e realiza o passo para esquerda, pesquisador pede para dar um passo para trás Alípio dá. Pesquisador dá um passo para frente e direita e Alípio realiza corretamente. Pesquisador para ir um pouco para trás para não trombar na árvore e Alípio vai, pesquisador para dar um passo para frente e Alípio vai e depois para a direita e Alípio para esquerda. Um dos pesquisadores que auxiliam na pesquisa e que está realizando a filmagem diz para o pesquisador que Alípio pode estar confundindo os lados por estar com os braços cruzados, pesquisador vai e descruza os braços de Alípio, dizendo que pode ser por isso que ele está confundindo os lados. Além de descruzar o braço o pesquisador pega no braço direito de Alípio e pergunta “que braço é esse”? Alípio diz “direito”. Continuando, o pesquisador pede para realizar um passo para frente e um para a esquerda e Alípio faz certinho. Pesquisador pede para dar um passo

para frente e direita e Alípio vai para frente e para a esquerda, então o pesquisador intervém dizendo “direita” Alípio vai pro outro lado. Pesquisador pede dar outro passo para direita e Alípio dá e mais um para a direita e Alípio realiza novamente e depois para o lado esquerdp, Alípio vai. Pesquisador para dar um passo para frente e pode pegar a bola. Pesquisador pede para Alípio voltar para o rio e atravessá-lo e vai passando por ele sem nenhum problema só na última pedra que deixou a bola cair. Pesquisador pede para por a venda e pegar mais um par de tesouros dentro das caixas. Alípio pega duas figuras e diz “círculo” pesquisador diz “muito bem”.

Pesquisador pergunta para Alípio com qual mão escreve? Alípio simula escrevendo e diz com essa, levantando a mão direita e o pesquisador pergunta que mão é essa? Alípio pensa e responde direita. Pesquisador diz que vamos fazer a última vez o circuito.

Alípio começa fazendo a primeira parte do caminho de qualquer jeito, deixando a bola escapar, dando passos de uma pedra para outra fora do EVA, pesquisador diz “ihh os jacarés do rio vão te pegar, vamos começar de novo”, então Alípio reinicia dando os passos corretamente batendo e agarrando a bola sem nenhuma dificuldade até chegar ao final, deixa a bola no chão e coloca a venda.

Pesquisador pede para dar um passo para direita, Alípio fala esse e levanta a mão direita, o pesquisador responde que sim, então Alípio dá um passo para a direita. Pesquisador pede para dar um passo para trás, ele faz. Pesquisador para ir para a esquerda, Alípio vai, mas dá vários passos para a esquerda, pesquisador fala para dar alguns passos para trás. Pesquisador dá o comando um passo para a direita, ele vai para a direita. Em seguida, fala para ir para frente e mais uma vez vai para frente, Alípio segue esses comandos sem dificuldades. Pesquisador fala para ir para a direita, mas no momento em que Alípio vai dar o passo, ele está com o braço direito nas suas costas voltado para a esquerda, e aí dá o passo para a esquerda, então o pesquisador pede para ele voltar, então Alípio dá a explicação que ele errou porque estava com o braço cruzado. O pesquisador aproveita e pergunta “qual é o braço direito”? Alípio responde “esse” levantando o braço direito. O pesquisador continua dizendo então para dar um passo para frente e depois outro e Alípio faz. Pesquisador para ir para a direita, Alípio aponta para esquerda e pergunta “é esse”? Pesquisador “não”, então Alípio deu o passo para o outro lado. Pesquisador para frente e esquerda, Alípio andou corretamente, e pede mais uma vez para ir para a esquerda e Alípio vai. Pesquisador para a direita e depois para a esquerda e realiza os movimentos corretamente e depois um pequeno

passo para frente que Alípio executa. Pesquisador para a direita, ele faz e depois para frente, pesquisador para a direita para frente e para a direita novamente e Alípio faz todos os comandos, pesquisador para ir para a direita novamente, e Alípio fala “para cá” apontando para a direita e dando o passo. Pesquisador para a esquerda e um pequeno passo para frente o que Alípio faz corretamente. O pesquisador diz chegou. Pesquisador pega o tesouro, Alípio pega com uma mão duas figuras diferentes e expressa “toin, toin, toin” para sinalizar que estão erradas e tenta pegar outras figuras. Então pega duas figuras e diz “quadrado” o pesquisador retruca com uma questão “quadrado”? Alípio diz “é” pesquisador “muito bem”.

Pesquisador para voltarmos e sinaliza que vai para a direita, Alípio levanta a mão direita dizendo essa e pesquisador afirmar que está certo então ele dá um passo para a direita. Pesquisador para a direita de novo, Alípio vai e mais uma vez para a direita sem dificuldades, depois o pesquisador comanda que vai para frente e Alípio caminha para frente e depois que dê mais um passo pequeno para frente ele também o executa, pesquisador para a esquerda e ele vai, que vá para frente e depois direita, direita e direita e Alípio também faz todos os comandos, pesquisador para frente e ele vai e depois esquerda, Alípio dá um passo para esquerda e diz “para cá” pesquisador “isso, muito bem”. pesquisador para frente que vai sem problemas e depois para a direita, ele dá o passo para a direita e ao mesmo tempo diz para cá, pesquisador sim, e para ir mais duas vezes para a direita que Alípio vai e o pesquisador pede para parar. Pesquisador que ele vire (parado no lugar) o corpo para a direita então Alípio gira para a esquerda, pesquisador quero que gire para o lado que está à mão direita e Alípio vai para a esquerda novamente, questiona o pesquisador é esse lado mesmo? Alípio começa a girar para o outro lado. Pesquisador para virar mais um pouco para direita e mais um pouco o que Alípio faz , o pesquisador solicita que mude o lado e pede para mudar e girar para a esquerda, Alípio vai para a direita, pesquisador esquerda então Alípio muda e gira para a esquerda então, o pesquisador pede para parar e pegar a bola.

Em seguida Alípio vai passar pelo rio, passa pedra por pedra dando passo e batendo a bola no chão e o pesquisador fala “já está craque aqui hein”, chega ao final do rio o pesquisador pede para por a venda e pegar mais um par de tesouros. Então, Alípio pega duas figuras iguais e o pesquisador pergunta se ele conhece aquela forma geométrica Alípio diz “retângulo” pesquisador “certinho, muito bem”.



## 5. ESCRAVO DE JÓ

Pesquisador você conhece aquela “musiquinha” que se chama “escravo de Jô”. Alípio ahh já sei. Pesquisador então canta para ver se você sabe. Alípio não lembro muito. Pesquisador então vou cantar uma vez para você se lembrar tá. É assim: “escravo de jó, jogavam caxangá tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue za”. (Carlos apoia-se sobre a mesa e observa o pesquisador cantar).

Pesquisador lembrou? Alípio balança a cabeça dizendo que sim. Pesquisador então vamos cantar juntos agora. Pesquisador e Alípio “escravo de jó, jogavam caxangá tira, põe, deixa ficar, (guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue za – 2vezes)”. (Alípio ao cantar a música junto com o pesquisador só pronuncia o final das palavras esperando que o pesquisador cante primeiro).

Pesquisador: Está bom, vem aqui agora. Alípio estou com soluço, está me atrapalhando. Pesquisador está com soluço? Não tem problema não. (Formamos um círculo com outra pesquisadora que auxilia a pesquisa). Pesquisador vamos fazer assim, separado primeiro. Assim, vamos rodando assim (pesquisador demonstra com passos laterais e canta a música). Alípio tenta imitar. Pesquisador assim, como se fosse um círculo. Vamos fazer de mãos dadas. (Realizamos um círculo de mão dadas). Pesquisador só passos tá. (Pesquisador puxa o movimento de passos laterais e canta a música). E começa a demonstrar que na hora da música em que fala “tira” mostra através de um passo para trás o movimento que deveria ser feito a mesma coisa quando cantássemos põe um passo para dentro do círculo, demonstrado também com um movimento e na sequência da música o comando é “deixa ficar” o que deveríamos indicar com as mãos (dedo indicador apontado para o chão). E o pesquisador continua demonstrando corporalmente o restante dos passos da música para Alípio pedindo para que olhe agora nessa parte da música “guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue za”.

Pesquisador de novo essa parte “guerreiros com guerreiros...”. Alípio olha para o pesquisador e não consegue realizar os passos. Pesquisador o que está acontecendo com seus passos? Alípio ri em resposta. Pesquisador vamos começar de novo. (Cantamos de uma forma mais lenta para que desse tempo dele executar o movimento junto com o ritmo da música). Alípio realiza os movimentos olhando para os nossos pés, esperando que os pesquisadores primeiro realizem os movimentos para depois realizar. Só realiza os movimentos e não canta a música. (No momento em que cantávamos zigue zigue za que seria dar um passo para direita, esquerda e direita). Olhando para os nossos pés,

perde o ritmo da música. Alípio (Na repetição da parte “guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue za) continua olhando para os nossos pés e realiza seu movimento depois que os pesquisadores dão os passos o que novamente não consegue realizar os passos e se perde com o ritmo da música. Pesquisador difícil? Alípio não (balançando a cabeça).(Pesquisador retoma com o Alípio a música posicionando-o de frente para ele sem dar as mãos). Pesquisador canta a música. (Alípio ao realizar os passos da música olha para o pesquisador e ainda espera o pesquisador realizar os passos primeiro para depois fazê-lo, consegue acompanhar melhor os passos e o ritmo da música mesmo esperando para realizar. No momento da música em que diz “guerreiros com guerreiros...” ele consegue dar os passos entretanto só não realiza para o lado certo, fazendo dois para direita e um para esquerda).

Alípio expressa cansei. Pesquisador só que agora vamos fazer com bolinhas (bola de tênis). (Pesquisador pega três bolinhas de tênis, solicita que façamos um círculo sentados no chão e distribui as bolinhas). Pesquisador explica verbalmente que terá que passar a bolinha para a pesquisadora e pegar a bolinha que o pesquisador irá passar para ele. Em seguida demonstra corporalmente a parte da música que fala “tira, põe, deixa ficar” realizando os momentos com a bolinha. (Enquanto o pesquisador demonstra cantado e realizando os movimentos, Alípio reproduz os movimentos imitando-os). Pesquisador e na hora do “zigue zigue zá” demonstra o que deverá fazer com sua bolinha). Alípio imita os movimentos demonstrados pelo pesquisador. (Pesquisador fala as partes da música correspondente a “zigue zigue zá” para Alípio realizar sozinho). Pesquisador zigue. Alípio faz um movimento para a esquerda com a bolinha, mas o correto seria para a direita. Pesquisador não. Alípio realiza o movimento para o outro lado (esquerdo). Pesquisador zague. Alípio realiza o movimento para a direita. Pesquisador zá. Alípio realiza o movimento para a esquerda. Pesquisador isso. No zá você tem que entregar a bolinha para a pesquisadora. Entendeu? Alípio sorri e indica com a cabeça que sim.

Pesquisador então vai. 1, 2, 3 e já. (Quando começamos a cantar e a trocar as bolinhas, Alípio esperava os pesquisadores fazer o movimento para realizar o seu e então logo se perdeu no ritmo da música e não conseguiu passar as bolinhas). Pesquisador interrompe a música e expressa verbalmente a Alípio que teria que ser todo mundo junto ao mesmo tempo. Alípio tá.

Pesquisador: 1, 2, 3 e já. (Os pesquisadores reiniciam a música e Alípio não canta só realizando os movimentos. No início da música conseguiu realizar os

movimentos de passar a bolinha para a pesquisadora e pegar a bolinha que era deixada para ele com o pesquisador até a parte do tira e põe. Depois dessa parte da música pro final se perdeu e não conseguiu realizar). Pesquisadora 2 Ihh porque a sua bolinha ficou parada ai com você? Alípio sussura Ihhh!! Pesquisador vamos de novo. Na parte do “guerreiros, com guerreiros”. (Alípio está olhando para baixo, visualizando só a sua bolinha e logo ocorre que todas as bolinhas ficam todas com ele). Pesquisador porque você não está passando? Alípio ahhh!! Minha mão. Pesquisador novamente explica a música cantando e demonstrando os movimentos para Alípio. Vamos tentar de novo? 1, 2, 3 e já. (Ao cantarmos a música novamente ele consegue acompanhar a primeira parte da música até o tira, põe deixa ficar, num ritmo melhor sem precisar esperar os pesquisadores realizarem o movimento primeiro, na parte do zigue zigue za o pesquisador foi cantando devagar e corrigindo verbalmente seus movimentos e ele foi realizando, já teve uma melhora seu desempenho).

Pesquisador muito bem. Entendeu? Nessa hora você tem que entregar a bolinha. Entendeu? Aeeeeee!!! (palmas), melhorou. Alípio expressa um sorriso. Pesquisador mas se você cantar vai ficar mais fácil. Vamos cantar juntos sem realizar os movimentos? (Então os pesquisadores começam a cantar a música e Alípio não consegue cantar, só pronunciando o final das palavras).

Pesquisador dessa vez nós vamos cantar bem devagarzinho. Desse jeito olha. (Canta para Alípio de uma forma bem lenta). Entendeu? E Temos que ir no ritmo, tá? Alípio balança a cabeça em concordância. (Ao cantarmos de uma forma lenta, Alípio consegue realizar e acompanhar os movimentos da música e em algumas partes até consegue pronunciar algumas partes da música, entretanto ainda utiliza o recurso de olhar para os pesquisadores para realizar o movimento e na parte do zigue zigue zá ele realiza corretamente mas na hora de passar a bolinha para o pesquisador que está do seu lado segura a bola, então o pesquisador diz solta, então Alípio solta a bolinha). Pesquisador muito bem Alípio. Só falta soltar a bolinha para seu parceiro na hora em que a cantarmos na música o “zá”. Alípio expressa um sorriso. Pesquisador mas está certinho. Agora vamos cantar um pouquinho mais rápido. 1, 2, 3 e já. (Quando começamos a cantar a música um pouco mais rápido que a vez anterior, Alípio não cantou a música mas conseguiu realizar os movimentos corretamente no ritmo da música e na hora do zigue zigue za conseguiu realizar os movimentos na primeira vez que cantamos entregando a bolinha na hora do “zá” para seu parceiro, Alípio notou que conseguiu realizar os movimentos e olhou para o pesquisador e deu um sorriso e então

se perdeu na continuidade na música, então paramos e cantamos mais devagar para ele se localizar pegou o ritmo da música e terminou a música realizando os movimentos corretamente). Pesquisador muito bem, melhorou e bate palmas. Viu no começo é difícil mesmo daqui a pouco está fazendo sem perceber. Vamos lá de novo? Alípio agora é a última? Pesquisador quando você conseguir cantar e realizar os movimentos a gente para. Alípio abaixa a cabeça e sorri. Pesquisador então vamos lá de novo. 1, 2, 3 e já.

(Realizamos a atividade da musica escravo de jó mais uma vez, novamente conseguiu realizar a primeira parte da música que são movimentos repetitivos, como ainda não canta a música, na hora do tira e põe ele faz porque nos vê fazendo. Quando chegou à parte do zigue zigue za já consegue fazer esse movimento de ir e vir mas tem dificuldades para entregar e perceber que vamos cantar essa parte novamente. Pesquisador lembra que tem que soltar a bolinha nessa hora para pegar a outra).

Pesquisador: Vamos lá de novo. (Repetimos a atividade novamente fez os movimentos da primeira parte da música corretamente (só na parte do “tira” que às vezes precisa olhar para o pesquisador para se lembrar) e na hora do zigue zigue za executou o movimento de ir e vir corretamente e na hora de entregar jogou a bolinha para a companheira as duas vezes, mas já conseguiu soltar a bolinha de sua mão e realizar todos os movimentos da música). Pesquisador isso ai, muito bem. Agora soltou a bolinha mesmo diz para Alípio. Tá certo. Isso mesmo. Agora vamos complicar um pouco mais a dificuldade, vamos cantar um pouco mais rápido. Alípio ai. E expressa um sorriso. Pesquisador: 1, 2, 3 e já.

(Cantando a música de forma mais rápida, Alípio conseguiu realizar todos os movimentos iniciais da música de passar a bolinha para o outro e receber a bolinha do outro na parte do zigue zigue za fez corretamente mas a outra pesquisadora errou na hora de passar e receber a bolinha então acabou tendo que interromper o final da música). Pesquisador você que ela errou a música Alípio? Alípio dá risada e balança a cabeça sinalizando positivo. Pesquisador agora eu quero ver você a outra pesquisadora cantando a música. (Alípio e a pesquisadora começam a cantar a atividade e Alípio canta olhando para mim, Alípio não consegue pronunciar muito bem as palavras e só fala o final delas, só na parte do guerreiro que repete duas vezes ele conseguiu cantar melhor). Pesquisador ok. Já está melhor. Vamos cantar mais devagar para tentar cantar e fazer os movimentos da música. Pesquisadora 2 cantar tudo. Alípio eita, tudo e expressa um sorriso. Pesquisador fica tranquilo que vamos te ajudar.

(Começamos a cantar novamente e dessa vez já ouvíamos sua voz cantando e

realizando os movimentos. Conseguiu realizar os movimentos da música até a finalização do primeiro refrão então olhou novamente para o pesquisador com cara de satisfeito sorrindo o que acabou se perdendo na segunda parte). Alípio falei zigue zigue za e escapou a bolinha da minha mão. Então ele aponta a mão e ressaltta tá liso olha, tá liso olha. (Justificando o erro na repetição do refrão da música).

Pesquisador vamos lá quero ouvir cantando de novo. 1, 2, 3 e já. (Começamos a cantar e dessa vez já ouvimos Alípio a cantar mais alto e dava para entender melhor sua pronuncia, aconteceu quase que idêntico da vez passada, onde ele errou a segunda parte da estrofe porque parece que fica feliz que acertou a primeira e acaba se perdendo).

Pesquisador só falta só o final para acertamos tudo hein. Vamos lá mais uma vez. (E dessa vez ele conta junto com o pesquisador 1, 2, 3 e já). Pesquisador vamos fazer assim para dificultar um pouco, vamos trocar de lugar. (Ao realizarmos a troca de lugar iniciamos a cantoria da música novamente, dessa vez ele fez toda a música no ritmo e corretamente, um detalhe que na primeiro vez que cantamos o refrão ele conseguiu fazer olhou para mim para ter aprovação se perdeu na segunda vez que cantamos, começamos a cantar mais lento e se recuperou e conseguiu finalizar a música). Pesquisador muito bem. Parabéns. Agora vamos cantar bem baixinho. Alípio baixinho não, que eu não escuto. Pesquisador vamos tentar. (Começamos a cantar bem baixinho todo mundo e executar os movimentos da música, ele foi fazendo tudo certo e fez a parte do zigue zigue za muito bem. Ele apresentou um “sorrisão” e bateu na mão do pesquisador demonstrando felicidade). Pesquisador vou fazer mais um desafio agora vamos fazer sem cantar. Alípio ah! Agora vou erra. Pesquisador você errar? Será? Agora vamos fazer sem cantar a letra da música vamos apenas fazer um som que se aproxima de “nan nan nan”. (E cantamos todos juntos esse som no ritmo da música. E ele conseguiu fazer sem nem um erro até a parte do zigue zigue za). Pesquisador que legal, aprendeu rápido. Alípio fica sorridente e feliz por ter conseguido. Pesquisador vamos fazer novamente cantando “nan nan nan” no ritmo da música? Alípio sim, mas a última vez. (Cantamos dessa forma e novamente faz todos os movimentos com ritmo sem errar nenhum parte e fazendo zigue zigue za certinho). Pesquisador para fechar vamos cantar a música bem rápida. (Cantamos então bem rapidinho e executando os movimentos Alípio fez corretamente até o primeiro zigue zigue zá quando ele olhou para o pesquisador e se perdeu tentou até recuperar continuou realizando os movimentos até os fez mas terminou com duas bolinhas). Pesquisador muito bem, por hoje acabamos.

## 6. CIRCUITO CORPO HUMANO

No espaço de gramado separamos 4 (quatro) duplas de cones, em cada dupla de cone tinha uma corda que os unisse e significava cada estação que as crianças deveriam passar.

Na primeira estação, elas deveriam saltar a corda entre os cones com aproximadamente 50 cm de altura (motricidade global) e nessa estação deveriam atravessar a ponte (banco sueco virado de ponta cabeça), sob a ponte tinha varias letras e a criança deveria agachar e pegar uma por vez (equilíbrio estático). Depois de passar para a ponte, a criança deveria ir para outra estação e saltar novamente pelos cones de 50 cm de altura (motricidade global) nessa estação ela deveria pegar duas partes do corpo humano e guardar com elas (esquema corporal).

Ao chegar à terceira estação, a criança deveria passar por de baixo da corda, sem que seu corpo relasse na corda (esquema corporal) e pegar mais duas figuras do corpo humano (esquema corporal). E na quarta e ultima estação, também deveria passar por de baixo da corda sustentada pelo cone (esquema corporal) e começaria a montar o corpo humano tanto do sexo feminino quanto masculino das partes que ele pegou e a deixaria a letra até pegar todas e formar a palavra.

Esse processo iria se repetir até que ele pegasse todas as partes do corpo humano para formá-lo e também conseguisse forma a palavra ABELHA.

Depois de explicado a Alípio sobre a dinâmica do jogo, ele inicia o mesmo.

Alípio começa a correr e a pular o primeiro obstáculo com pernas alternadas, quando é interrompido verbalmente pelo pesquisador, que pede que volte e pule novamente. Alípio então pula pela segunda vez o mesmo obstáculo, com as duas pernas juntas, realizando o salto com sucesso, sendo parabenizado pelo pesquisador.

Alípio então vai para o banco sueco invertido. Se equilibra sob o banco, e atravessa por toda a “ponte”, pegando uma carta, e continua mantendo o equilíbrio, sem nenhuma dificuldade.

Em seguida, vai pra o segundo obstáculo, semelhante ao primeiro, onde salta com as duas pernas juntas, sem nenhuma dificuldade na sua execução, pegando dois objetos que correspondem às partes do corpo humano que estavam no chão. Volta, pula o mesmo obstáculo com as duas pernas juntas sem dificuldades.

Alípio vai para o terceiro obstáculo, onde deverá passar por debaixo da corda sem encostar qualquer parte do seu corpo na mesma. Na sua primeira tentativa ele encosta

toda superfície de suas costas na corda, e é orientado pelo pesquisador a realizar novamente o procedimento, que é feito sem nenhum grau de dificuldade. À frente desse obstáculo, Alípio pega mais dois objetos no chão, correspondente ao corpo humano.

Alípio vai pra o próximo obstáculo, onde devera executar o mesmo exercício anterior, o de passar por debaixo da cordinha. Alípio reclama “ai, de novo”. Encosta suas costas na corda na primeira tentativa, mas acerta na segunda, realizando sem nenhum grau de dificuldade.

Depara-se com dois quebra cabeças, onde deverá encaixar os objetos que pegou durante o percurso da prova de forma a montar o quebra-cabeça tanto do corpo masculino quanto do feminino. O primeiro quebra-cabeça é o corpo de um menino e o segundo de uma menina. Todos os dois quebra-cabeças consistiam de duas partes cada, a primeira onde deveriam serem encaixadas as partes do menino e da menina sem roupas, e a segunda parte, com as suas vestimentas adequadas.

Alípio começa colocando a primeira parte da cabeça masculina de forma correta, porém a segunda parte é colocada no quebra-cabeça feminino, não reconhecendo que o quebra cabeça consistia de 2 partes (sem roupa e com roupa), cada um. O corpo nu masculino é colocado também de forma errada, no suporte feminino, onde o mesmo já havia colocado o rosto vestido (com boné) do menino anteriormente. O pesquisador questiona a criança sobre a execução do quebra-cabeça, e Alípio então, retira o corpo do menino e coloca no lugar correto, assim como a parte referente a cabeça vestida do menino.

Alípio demonstra dificuldade de encaixar as partes do corpo humano adequadamente no suporte. Alípio disse que o corpo nu do menino não encaixa no quebra-cabeça “ai, não quer encaixar”. Então o pesquisador questiona o porque não quer encaixar. Alípio tentando encaixar as partes do corpo humano coloca “ah! entendi agora”, e coloca o rosto nu do menino (sem boné) no lugar correto, e em seguida encaixa o corpo nu junto a sua cabeça. Alípio ainda tem dificuldade de identificar as duas partes do quebra cabeça, com e sem roupa. Novamente é questionado pelo pesquisador, quando então, percebe e termina a montagem de maneira correta, colocando o segundo rosto masculino sobre o primeiro, e por último a perna direita sem roupa. É orientado então a dar continuidade no exercício, passando para sua segunda etapa.

Reinicia novamente a atividade, pulando o primeiro obstáculo com as duas pernas juntas sem nenhum grau de dificuldade de maneira correta. Passa em seguida pelo

banco sueco invertido novamente, mantendo o equilíbrio durante todo seu percurso, pegando uma segunda carta. Vai então para o segundo obstáculo, igual ao primeiro, porém pula de forma adequada, mas encostas seus pés na corda do obstáculo, derrubando os cones. Ele agacha então e pega mais dois objetos. Vai pra a outra estação, passar por debaixo da cordinha, onde encosta na mesma na primeira vez, mas consegue realizar o exercício de forma correta, logo em seguida, pega mais dois objetos, que correspondem a partes do corpo humano. Passa por debaixo da cordinha do último obstáculo dessa vez com sucesso, chegando novamente aos quebra-cabeças. Dessa vez encaixa todas as peças corretamente, sem apresentar nenhum erro (cabeça feminina sem e com roupa, braço, perna direita feminina, braço direito masculino. Finaliza então e vai pra a terceira etapa da atividade).

Devido a uma falha de filmagem, o primeiro obstáculo não é filmado. No banco sueco invertido, Alípio apresenta leve desequilíbrio na sua execução, mas consegue realizar sem quedas, agachando e pegando uma terceira carta durante o percurso. No segundo obstáculo, Alípio pega impulso na execução do salto, quando é orientado pelo pesquisador a realizá-lo novamente. Nessa segunda realização, pula com as pernas juntas, sem impulsioná-las, porém derruba os cones. Pega então mais dois objetos, duas partes no corpo humano. Vai para o próximo obstáculo, onde passa por debaixo da cordinha de maneira adequada, sem relar nela. Pega mais dois objetos e vai para o último obstáculo dessa etapa, o de passar por baixo da cordinha novamente. Alípio fica cansado e reclama “ai...de novo por baixo”, mas passa reclamando, de maneira adequada, sem dificuldades. Juntam as três cartas, cada qual com uma letra, mas ainda não consegue identificar nenhuma palavra juntando-as. Vai para os quebra-cabeças. Encaixa o corpo feminino sem roupa, o braço feminino esquerdo sem roupa, porém apresenta dificuldades de encaixar as pernas, direita e esquerda masculina. Depois de algum tempo consegue montar as pernas com roupa masculina corretamente.

Alípio então reinicia a quinta rodada pelo circuito, começando pelo salto com pernas juntas no primeiro obstáculo, sem dificuldades e erros. Vai para a “ponte” banco sueco invertido, onde sofre um desequilíbrio e cai no início da ponte, mas que depois finaliza sem dificuldades. Corre para o segundo obstáculo, pulando com as pernas juntas sem impulsão, com facilidade na execução. Pega mais dois objetos no chão, e vai para o terceiro obstáculo realizado sem dificuldades, assim como, o quarto também, quando então, continua montar os quebra-cabeças. Encaixa as roupas femininas e masculinas corretamente, e reúne 4 (quatro) cartas, porém ainda não identifica alguma palavra.



Recomeçando então, pela próxima série, comete erro ao pular no primeiro obstáculo, derrubando o cone. Ao subir pelo banco sueco invertido, apresenta três quedas por desequilíbrio, mas consegue finalizar pegando uma carta em mãos. Vai até o próximo obstáculo e salta sem problemas o obstáculo. Pega mais dois objetos então e vai ao próximo obstáculo que realiza sem dificuldades onde continua a montar os quebra-cabeças. Encaixa as peças no quebra-cabeça sem apresentar dificuldades, a roupa femininas, braços femininos e masculinos, sapatos masculinos. Junta mais uma carta com letra com as demais cartas. Ainda não consegue formar a palavra com as 5 (cinco) cartas agrupadas.

Alípio vai para sua última série. Pula o primeiro obstáculo sem dificuldade, vai para o banco sueco invertido, onde percorre toda sem desequilibrar, pegando a última carta com letra. Desce e vai para o próximo obstáculo, onde salta tranquilamente com as pernas juntas. Vai para o outro, sem falhas, pega mais dois objetos, e corre para seu ultimo obstáculo realizado sem dificuldade. Começa então a finalizar os quebra-cabeças. Alípio completa as peças que restavam com facilidade e consegue depois formar a palavra com as letras em cada carta que havia pegado, formando a palavra ABELHA.

## **7. PULA SAPO**

Um circuito no qual a criança teria que saltar com os dois pés juntos perante o “rio” simbolizados com duas cordas, após teria que por meio de comando de direita e esquerda para passar pelo Twister. Passando por este, a criança teria que carregar a bola até o gol com o pé que o pesquisador daria a orientação. E no final do circuito teria que ler algumas palavras relacionadas com o ambiente em que vive o SAPO, (ex: verde, rio, etc...), que estavam expostas em uma mesma folha e recortá-las.

Ao iniciar a atividade o pesquisador pede para Alípio pular o “rio”, enfatizando que Alípio fazia papel de um sapo, no entanto teria que realizar as atividades do mesmo. Alípio pulou sem dificuldades.

Após, o pesquisador orienta Alípio a colocar o pé direito na bola verde (no jogo twister), Alípio disse: “qual? é esse?” E apontou para o pé correto, o qual havia colocado uma fitinha que servia de instrumento para a criança, e então o pesquisador disse a Alípio: “lembra que colocamos a fitinha neste pé?”, Alípio colocou o pé direito na bola verde. Nesse sentido, o pesquisador vai dando comandos para Alípio atravessar

o twister. “Coloque o pé esquerdo na bola vermelha”, Alípio realizou. “O pé direito na bola azul”, Alípio realizou. “O pé esquerdo no verde”, Alípio realizou. “O pé esquerdo no vermelho”, Alípio colocou o pé direito no vermelho e perguntou se era aquele pé mesmo, então o pesquisador lembrou da fitinha que estava no pé direito, então Alípio corrigiu, lembrando que o pé esquerdo não tinha a fita.

Após realizar essa parte da atividade, Alípio teria que pegar um par de pés de pato (esquerdo: laranja, direito: verde), então o pesquisador solicita a Alípio colocar nos respectivos pés e realizou sem dificuldades. Então Alípio foi andando com os pés de pato até uma bola, quando chegou na bola pedi para Alípio carregá-la até o gol (dois cones) com o pé direito, e com o pé esquerdo até o outro gol. Alípio realizou a atividade sem demonstrar muitas dificuldades em saber qual era o pé direito e o esquerdo.

Para ler e recortar as palavras, Alípio não apresentou dificuldades, o pesquisador questionava Alípio: “que cor é o sapo? Alípio disse que era verde e recortou a palavra verde.

Então iniciamos o circuito outra vez, Alípio saltou corretamente com os dois pés juntos, após passar pelo “rio” foi para o Twister, e o pesquisador notou que Alípio obteve algumas dificuldades ainda, confundindo-se entre esquerda e direita, mas tendo a fita no pé como instrumento, facilitou sua percepção. O pesquisador orienta Alípio colocar o pé esquerdo no vermelho, ele colocou o direito, o pesquisador retoma: “o que tem no pé direito, como você sabe qual é o pé direito?” Alípio respondeu que no pé direito tinha a fita e no pé esquerdo não tinha nada. A partir de então, a criança até errava, mas logo via a fita no pé direito e corrigia.

Então Alípio foi para o pé de pato, e o pesquisador solicitou para colocar o verde no pé direito e o laranja no esquerdo. A criança fez o contrário, então o pesquisador questionou sobre a fita e aí Alípio corrigiu.

Para chutar a bola Alípio acertou ambos os lados e após foi recortar a palavra que o pesquisador indicou perguntando o que o sapo comia, a criança disse que comia mato, então o pesquisador pediu para ele ler na folha o que estava escrito lá, que o sapo comia, então a criança viu a palavra mosca e disse que era mosca que o sapo comia e recortou-a.

Então foi para a penúltima realização do circuito. Alípio começou saltando o “rio” com os dois pés juntos corretamente. No Twister Alípio surpreendeu, pois não errou os lados uma vez sequer, deduzia-se que a criança já estava interiorizando aquele instrumento que utilizamos para auxiliar na execução do movimento. Quando acabou o

Twister o pesquisador pede para Alípio colocar o pé de pato verde no pé esquerdo e laranja no direito, Alípio o fez e foi caminhando até a bola. Chegando à bola o pesquisador solicita para chutar com o pé direito primeiro e depois com o esquerdo, Alípio disse: “o direito é o que tem a fitinha, né?” o pesquisador afirma que sim que sim. O pesquisador indaga Alípio: “o que o sapo utiliza para comer a mosca?” Alípio logo respondeu que era com a língua. Então disse para ele recortar a palavra língua com a mão esquerda. Alípio perguntou se a mão esquerda era a que não tinha fitinha, o pesquisador afirma que sim. Quando estava recortando Alípio disse que não conseguindo recortar com aquela mão, mas continuou fazendo a atividade até conseguir recortar a palavra toda.

Na última vez que foi fazer o circuito, Alípio saltou o “rio”, mas com os pés distantes um do outro. Quando foi fazer o Twister não errou nenhuma vez o lado direito e esquerdo e nem apresentava dúvidas. Após, o pesquisador orienta a ele para ir de “patinete” até a bola com o pé esquerdo, Alípio colocou o pé direito e o pesquisador questiona dizendo: “esse é o pé esquerdo?” Alípio disse: “Não”. Pesquisador retruca “por que não era aquele pé?” Alípio respondeu que no pé esquerdo não havia fita. Então Alípio foi até a bola e chegando lá o pesquisador solicitou que Alípio chute a bola com o pé esquerdo, ele chutou, e depois com o direito, ele o fez. Após, o pesquisador perguntou como o sapo andava? Alípio disse que era pulando e olhou na folha. Nesta havia apenas a palavra saltar, então Alípio recortou esta palavra, sabendo que as palavras tinham o mesmo significado.

## 8. PULA CORDA

A CRIANÇA FALTOU!!

## 9. PEGA-PEGA BÂMBOLE

O pesquisador inicia a atividade explicando que vamos brincar de pega-pega. Alípio indaga “quem nós vamos pegar?” Digo que vou ser o pegador e vocês dois não podem deixar eu pegar vocês. O bambolê é o “pique” que vocês podem se salvar. Dentro dos bambolês tem uma carta, com a letra D ou com a letra E. Se for D é indica direita, se for E, indica esquerda. Para vocês se salvarem tem que ficar em um pé só dentro do bambolê. Por exemplo, dentro deste bambolê tem qual carta? Alípio fala:

“Um D”. Então o pesquisador questiona: “Então qual pé você deve colocar?” Alípio diz: “O D”. Alípio coloca pé esquerdo. Então o pesquisador diz: “Não é o pé correto”.

O pesquisador pede para que entrem em algum bambolê e coloquem o pé de acordo com a carta que está lá. Assim, Alípio entra em um bambolê onde há a carta E coloca-se sobre o pé esquerdo.

Orienta o pesquisador que: “Quando falar já, sem deixar que eu pegue vocês, vocês vão correr para outro bambolê, entrar e te que pegar uma parte do rosto que está dentro do bambolê. Se vocês pegarem todas, depois vocês vão montar o rosto do outro lado ” (apontando o lado que deveriam montar o rosto).

Alípio começa a atividade bastante motivado, coloca o pé esquerdo no bambolê já que a carta é E, pega uma parte do rosto após ser lembrado por mim e na hora de trocar de bambolê vai em direção ao bambolê que seu amigo está, mais ao perceber o bambolê estava ocupado muda para outro mudando o pé constantemente sem atentar-se para a carta que está lá. O pesquisador afirma a Alípio “Ta errado o pé”. “Já pegou Alípio?”. Então coloca o pé correto e pega uma parte do rosto. E diz. “peguei” respondendo ao pesquisador.

Percebe-se que Alípio tem bastante dificuldade em equilibrar-se sobre um pé. Ao trocar de bambolê no próximo comando que o pesquisador solicita Alípio diz: “Essa foi fácil né?, vou pegar já!”, Alípio desequilibra e cai. Depois corre novamente e consegue entrar em outro bambolê. O pesquisador relembra “Vai pega um” (se referindo a pegar alguma parte do rosto humano) daí Alípio pega mais uma parte do rosto.

O pesquisador solicita que podem trocar de bambolê dando a seguinte orientação: “Vai , podem ir” Alípio corre para um bambolê mais afastado e entra no mesmo. O pesquisador toca no corpo de Alípio e diz “Peguei!” Alípio retruca: “Não já coloquei o pé esquerdo”.

O pesquisador indica a Alípio que será o novo pegador já que ele foi pego. Logo em seguida Alípio toca no corpo do pesquisador que logo volta a ser pegador. Ao entrar no bambolê Alípio diz: “Consegui um olho verde”. Depois que Alípio expressa essa informação o pesquisador pergunta “Vocês já pegaram tudo? Vamos ver que é possível montar o rosto?”, Alípio corre para montar o rosto na placa, coloca as partes que estão em sua mão em cima da bancada e começa a constituir o rosto colocando um olho do lado direito do rosto e depois o olho esquerdo no lugar certo. Alípio ri quando seu amigo pega uma parte que representa cabelo, vira ao contrário e diz a Alípio “mulher com bigode”.

Após seu amigo ter colocado um nariz ao contrario Alípio retira o mesmo e diz “Que nariz feio”.

Alípio troca todas as partes do rosto. Após perceber que há somente um tipo de olho constata-se que para pegar o outro devem voltar ao pega-pega e diz: “Vamos correr”. O pesquisador reafirma então “Vamos voltar e pegar o outro olho”. Alípio encontra a sobrancelha e corre para coloca no rosto. Então aproveita e troca também à boca.

Depois de ter realizado o pega-pega pela segunda vez os dois decidem não colocar os olhos e colocam um óculo. Tiram o óculo e colocam um cabelo, olhos, boca e nariz, neste sequencia. O pesquisador questiona “Pronto? Não está faltando mais nada? Olhem o que vocês têm de peças”. Então ambos decidem retirar de novo o cabelo e agora deixar o rosto sem cabelo. Depois desistem dizendo que o rosto está feio! E colocam outro tipo de cabelo. O pesquisador questiona novamente se falta algo e Alípio responde que falta a sobrancelhas e as coloca. Porém uma estava errada e constata que devem realizar de novo o pega-pega para pegar a outra. Ao serem questionados pelo pesquisador se está pronto, dizem que sim e seguem para outra atividade.

## **10. DANÇAS CIRCULARES**

O pesquisador explica vai colocar uma música e que devem contar até oito. E pergunta se sabem contar até 8. Então os dois sujeitos contam. Alípio conta corretamente até 8 (oito).

Continua a explicação o pesquisador pede para dançar para qualquer lado, podem rodar e fazer o movimento que quiserem, mas devem imitar o pesquisador em dado momento da música e a cada momento realizarão os movimentos já feitos e um acrescentaremos um novo. Então iniciam atividade, quando a musica dá o 8 (oito) tempos o pesquisador realiza um movimento e Alípio deve imitá-lo. A cada tempo de oito o pesquisador vai acrescentando um movimento novo que os alunos devem executar.

Alípio apresenta um pouco de dificuldade quando o movimento é ficar sobre um pé. Em alguns momentos Alípio se dispersa com coisa da sala e é incentivado a voltar para a atividade.

Os alunos realizam diversos movimentos no tempo em que não devem imitar os movimentos do pesquisador.

Em dado momento da atividade solicito que para que o amigo de Alípio

comande a atividade e faça os movimentos para o pesquisador e Alípio imitarem. Depois Alípio é quem vai fazer os movimentos para que imitem. Percebe-se que os alunos realizaram a dança dentro do ritmo.

## 11. TABULEIRO HUMANO

Atividade consistia num circuito no qual o sujeito teria que passar por várias “fases” num tabuleiro humano para alcançar seu objetivo que seria montar o corpo humano.

Ao iniciar a atividade o pesquisador solicita que Alípio fosse para a primeira casa do tabuleiro no qual ele teria que ir até as revistas que estavam expostas sob a mesa e recortar dois braços (direito e esquerdo) das imagens que encontrasse. Então Alípio foi até as revistas e disse que iria recortar a cabeça também, então o pesquisador orientou que eram somente os braços nesse momento. Alípio procurou outra imagem, demorou um pouco para encontrar e quando encontrou sentiu um pouco de dificuldade, pois não encontrava formas de recortar a revista sem rasgar a imagem desejada. Mas logo encontrou uma forma de recorte que daria certo, ainda assim disse que era muito difícil, pois a imagem era muito pequena e isto exigia uma certa rigidez nos movimentos finos, mas conseguiu.

Após esta atividade, Alípio passou de fase e foi para a segunda casa. No qual teria que pular corda 5 (cinco) vezes sem errar. Alípio pulou 2 (duas) vezes e na terceira não conseguiu. Alípio obteve êxito na sua segunda tentativa, e foi para a terceira fase.

Na terceira fase teriam que procurar fichinhas de cores azuis e vermelhas. Alípio iria procurar as azuis e seu companheiro as vermelhas. No espaço da brincadeira havia grama, areia, pedras, árvores, e eles teriam que procurar por ali. O pesquisador pediu que quando achassem, que Alípio colocassem as fichinhas no balde do lado direito (vermelho) e seu companheiro no balde esquerdo (amarelo). As crianças questionaram sobre os lados e mostraram com as mãos se seria aquele o lado o correto, o pesquisador disse que estava certo. Foram procurar e logo encontraram as fichas e colocaram nos baldes inversos. Então o pesquisador solicitou que ficassem de frente para os baldes e rever, perguntou para Alípio.: “Lembra do amuleto? Em qual braço estava?”, Alípio então mostrou a mão esquerda e corrigiu mostrando a direita, e aí arrumaram os lados das fichas, colocando-as em seus respectivos lugares e passaram de fase.

Na quarta casa do tabuleiro o pesquisador pediu para os sujeitos recortarem a parte

do tronco humano (abdômen) das imagens nas revistas e disse que seria a parte da barriga da pessoa, o abdômen. Alípio perguntou até onde era a barriga, o pesquisador demonstrou no seu próprio corpo onde seria. Nesta etapa, Alípio não teve dificuldades e passaram de fase.

Na quinta fase teria que subir num banco sueco e, o pesquisador arremessaria uma bola para cada um, e eles teriam que segurá-la sem deixar cair e se equilibrarem no banco.

Primeiro arremesso para Alípio e segurou a bola sem dificuldades. Novamente arremessei a bola para Alípio, que agarrou e lançou a bola sem dificuldades. Na última vez que o pesquisador lançou a bola para Alípio não fez diferente e segurou a bola com facilidade.

A sexta fase eles teriam que recortar duas pernas nas imagens da revista. Nesta atividade recortaram as pernas (separadas) sem muitas dificuldades, Alípio não havia encontrado uma maneira de recortar na revista ainda e virava todo o corpo para recortar, enfatizando que Alípio não sentia dificuldades ao recortar e sim em encontrar uma forma de recorte na revista. Mas ainda assim conseguiu e Alípio passou de fase.

Na sétima fase o pesquisador batia a corda para Alípio e seu companheiro teriam que passar pela corda sem relar nela. Na primeira tentativa, Alípio não acertou o tempo da corda e não conseguiu passar. Na segunda tentativa ocorreu à mesma coisa, daí então o pesquisador pediu para que Alípio o ouvisse e fosse em direção a corda quando ele dissesse “já”. Alípio foi antes que o pesquisador falasse e errou novamente. Então Alípio foi passar junto com seu companheiro, e assim Alípio conseguiu passar pela corda sem que esta relasse nele e passaram de fase.

Na oitava fase a criança teria que seguir instruções do pesquisador para encontrar um objeto, pois estava de olhos vendados. Então o pesquisador diria: frente, trás, direita e esquerda, para a criança conseguir chegar no objeto, Alípio começou.

Então o pesquisador solicitou: “qual a mão direita?”, Alípio mostrou a mão correta. Pede para Alípio andar para frente, Alípio foi um pouco para o lado direito, mas logo arrumou e andou para frente como o pesquisador havia solicitado.

Pede para que Alípio virasse o corpo para a direita; Alípio virou para a esquerda, então o pesquisador questionou qual era o lado direito e a criança corrigiu.

Então disse para Alípio ir em frente e após para a direita. Alípio confundiu novamente, mas desta vez ele perguntou se era aquele braço o direito e o pesquisador afirma que não, Alípio corrigiu e foi para o lado certo. E novamente seguiu em frente.

Pede para dar três passos para a direita, Alípio acertou. Após pede para dar 4 (quatro) passos para frente, ele foi. A seguir orienta para dar dois passos para a direita, Alípio foi para o lado certo. E continua pedindo para dar dois passos para frente e dois para a direita, Alípio fez. Após, o pesquisador pede dois passos para a esquerda e Alípio realizou. Cinco passos para frente, Alípio fez, três passos para a direita, Alípio também realizou corretamente e chegou até o objeto o qual era seu objetivo. Após conseguir chegar até o objeto que deveria encontrar Alípio demonstrou-se feliz por isso e disse: “Eu consegui”, empolgado. Então o pesquisador confirma dizendo que ele havia conseguido mesmo, que foi muito bom e Alípio passou de fase.

Na nona fase os sujeitos teriam que subir no banco sueco novamente, mas desta vez teriam que ficar agachados sob o banco e agarrar a bola agachado Alípio conseguiu em sua primeira tentativa, na segunda conseguiu novamente se equilibrar e pegar a bola, assim como, na terceira oportunidade fez sem nenhuma dificuldade.

Ao passar de fase teriam que recortar um rosto que havia na revista, o fez sem dificuldades.

Nesta fase, décima, teriam que formar duas palavras com alguns bloquinhos. Nestes bloquinhos havia a imagem do que seria a palavra: Ex. ca – va - lo; havia o desenho de um cavalo. Alípio montou rapidamente duas palavras e passou de fase.

Na fase seguinte teriam que subir no banco sueco, ficarem com um pé só e agarrar a bola que o pesquisador lançava. Alípio colocou os dois pés no banco em suas duas tentativas, na terceira conseguiu fazer corretamente, sem desequilibrar. Alípio realizou de novo a ação e conseguiu receber a bola com um pé só. Na última vez de receber a bola, Alípio conseguiu com facilidade.

Após passarem desta fase pedi para ambos irem colar as partes do corpo que haviam cortado durante a atividade. Alípio colocou cada parte corretamente, os braços dos lados corretos e pernas também e passou de fase.

Na penúltima fase, ambos teriam que formar mais duas palavras, então Alípio ao montar a palavra DOCE sentiu um pouco de dificuldade, pois queria ler muito rápido e não conseguia entender o que havia formado. Então o pesquisador auxilia Alípio que conseguiu formar e ler corretamente a palavra.

E a última fase, ambos teriam que dar um abraço, que o fizeram sem dificuldade alguma.



## 12. DANÇAS CIRCULARES

O pesquisador inicia explicando e demonstrando como será a atividade (dança) que realizarão.

Pesquisador “primeiro irão dar 2 passos para direita”. (O pesquisador encontra-se em frente aos alunos).

Alípio dá um salto para a esquerda com os dois pés para esquerda e o pesquisador questiona: “Qual é a direita Alípio?”

Alípio “essa” apontando para o lado esquerdo do espaço. Pesquisador “essa qual?” Alípio “essa é à direita” apontando para o lado esquerdo do espaço. O pesquisador “qual é seu pé direito” e Alípio mostra o pé direito dizendo “esse” e o pesquisador pergunta: “então para que lado você vai?” e Alípio responde corretamente “esse” para o lado direito. Pesquisador “então por que você foi pra lá?” Alípio eu confundi. O pesquisador continua explicando a atividade e inicia os passos para sua direita, mencionando aos alunos que devem realizar os passos para a direita deles, ambos se confundem.

O pesquisador orienta que devem ficar um ao lado do outro e vira-se de costas para os alunos explicando corporalmente e sem música todos os passos da dança. A coreografia consiste em 2 passos para a direita, 2 passos para a esquerda, 1 passo a frente com pé direito, outro passo para frente com pé esquerdo e três pulinhos para trás.

A música começa e os alunos parecem não ter memorizado os passos realizando-os por meio de imitação do pesquisador.

Em dado momento da musica é acrescentado palmas à coreografia, porem isso não foi comunicado anteriormente. O pesquisador para de fazer a coreografia e orienta os alunos apenas verbalmente, depois volta a realizar os passos junto a eles. Posteriormente, outra pesquisadora que auxilia o pesquisador passa novamente a coreografia com os alunos. Primeiramente sem música e depois com música.

O pesquisador formar uma roda com os alunos e a colaboradora e de mãos dadas passam a mesma coreografia. Depois soltam as mãos e repetem a coreografia ainda sem música. Em seguida realizam a coreografia com música e de mãos dadas soltando apenas quando eram realizadas as palmas.

Inicia-se uma música que fala sobre as partes do corpo. Tal musica solicita que coloquem as mãos em algumas partes. Foi possível perceber que os alunos não tiveram dificuldades na realização desta parte da atividade.

### 13. JOGO CONSTRUÇÃO DO CORPO HUMANO

No espaço do laboratório (LAR), colocamos uma mesa em uma das extremidades, onde deixamos dois papéis de folha A4 que está em branco, na outra extremidade do laboratório, encontrava-se uma cadeira com partes do corpo humano que representava o sexo feminino.

Inicialmente pedimos a Alípio que fosse até a cadeira pegar a parte do tronco humano e orientamos que colassem na folha de A4, que no caso da figura, correspondia a um vestido. O pesquisador pergunta para Alípio o que tinha de baixo do vestido, ele respondeu “borboleta”, questiona “borboleta, seria o bumbum?” Ele respondeu “não” é o que tem na frente. O pesquisador indaga, então qual é o nome do que tem na frente? Ele sorri e diz “periquita”, então o pesquisador explica que o nome da “periquita” é vagina. E continua perguntando, o que tem mais? Ele diz o bumbum. Pergunto novamente o que mais? Seu companheiro responde o seio. Pesquisador muito bem, e fala o que mais? Alípio responde a boca. Questiona o pesquisador a boca? Ai ele responde a boca não e emite o som “iihhhhhhh”. Nesse momento aponta o pesquisador uma barriga e na hora Alípio concorda e diz “barriga”.

Alípio cola o tronco da menina bem no centro da folha de A4, deixando espaço para colocar as outras partes restantes do corpo humano. Então o pesquisador pergunta, se eles tinham colado o tronco da menina corretamente, Alípio responde que sim, então retruca o pesquisador e o do seu companheiro, Alípio responde “não, está embaixo”.

Pesquisador pede que eles prestem bastante atenção no corpo da menina, e solicita que eles vão até o outro lado da sala, pegar o ombro direito da menina. Entretanto, Alípio “disputa” uma corrida com seu companheiro para quem chega primeiro, não presta atenção e pega qualquer ombro para colar na folha de A4;

**ANEXOS**

## Anexo 1

## Protocolo do Teste EDM – Escala de Desenvolvimento Motor

**ESCALA DE DESENVOLVIMENTO MOTOR**

Rosa Neto, 1996.

NOME:		SOBRENOME:		SEXO:	
NASCIMENTO:		EXAME:		IDADE:	
OUTROS DADOS:					

**RESULTADOS**

TESTES / ANOS		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.	Motricidade fina:										
2.	Motricidade global:										
3.	Equilíbrio:										
4.	Esquema corporal / Rapidez:										
5.	Organização / espacial:										
6.	Linguagem / Organização temporal:										

**RESUMO DE PONTOS**

IDADE MOTORA GERAL (MG):		IDADE POSITIVA (+):	
IDADE CRONOLÓGICA (IC):		IDADE NEGATIVA (-):	
QUOCIENTE MOTOR GERAL (QMG):		ESCALA DE DESENVOLVIMENTO:	
IDADE MOTORA (IM)		QUOCIENTE DE DESENVOLVIMENTO (QM)	
IM1	IM4	QM1	QM4
IM2	IM5	QM2	QM5
IM3	IM6	QM3	QM6
LATERALIDADE:		MÃOS:	
OLHOS:		PÉS:	

**PERFIL MOTOR**

11 anos	.	.	.	.	.	.
10 anos	.	.	.	.	.	.
09 anos	.	.	.	.	.	.
08 anos	.	.	.	.	.	.
07 anos	.	.	.	.	.	.
06 anos	.	.	.	.	.	.
05 anos	.	.	.	.	.	.
04 anos	.	.	.	.	.	.
03 anos	.	.	.	.	.	.
02 anos	.	.	.	.	.	.
Idade Cronológica	Motricidade Fina	Motricidade Global	Equilíbrio	Esquema Corporal	Organização Espacial	Organização Temporal

Copyright 2001 by F&amp;C Ltda. Proibida a reprodução total e parcial deste exemplar





## ESCALA DE DESENVOLVIMENTO MOTOR

Rosa Neto, 1996.

### TESTE DE LABIRINTO – 6 ANOS

Nome Completo:		Idade:	
Data de Nascimento:		Data de Exame:	
		Sexo:	

Preferência Lateral	Direita ( )	Esquerda ( )
Preferência Lateral	Direita ( )	Esquerda ( )

Copyright 2001 by F&C Ltda Proibida a reprodução total e parcial deste exemplar