

VIVIAM HATISUKA IMAI

**DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM
SERVIÇO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Maria Guimarães

Presidente Prudente

2007

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,
Hideshi e Alba

Às minhas filhas,

Lia Maki e

Julia Emi, que, apesar da pouca idade, compreenderam a importância de tal trabalho, aceitando, até certo ponto, as muitas ausências da mamãe.

Ao Imai, pela compreensão, respeito, carinho e valiosa colaboração.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo contou com o apoio e colaboração direto e indireto de muitas pessoas, portanto minha gratidão a todas elas, e de forma particular:

à professora Dra. Célia Maria Guimarães, orientadora deste trabalho, pela competência e incentivo.

às professoras Dra. Gilza Zauhy Garms e Dra. Maria Ângela Barbato Carneiro, pela participação no Exame de Qualificação, com sugestões valiosas, dentre elas, de referências bibliográficas, dimensionamento da pesquisa e análise dos resultados.

aos profissionais do CCI da FCT/Unesp de Presidente Prudente, em especial à Marisa O. Vicente, que contribuiu, em muitos momentos, para o prosseguimento dessa experiência de formação.

às professoras, sujeitos desta pesquisa, que consentiram em participar de todas as etapas da experiência de formação.

ao professor José Constante Muchiutti, com gratidão, pela revisão gramatical do presente trabalho

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa “Práticas Educativas e Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação, foi realizada no Centro de Convivência Infantil Chalezinho da Alegria da FCT Unesp de Presidente Prudente, no período de julho de 2002 a outubro de 2005. O objeto da pesquisa foi a construção de um programa de formação continuada em serviço no campo psicomotor. Alguns dos insucessos iniciais da criança percebidos apenas nas séries iniciais do ensino fundamental podem se originar de dificuldades psicomotoras não identificadas na Educação Infantil, devido ao pouco domínio de conhecimento do professor nesse campo. O conhecimento dos principais elementos psicomotores (esquema corporal, coordenação motora, lateralidade, organização espacial e temporal) é fundamental para o professor identificar possíveis dificuldades psicomotoras, planejar as práticas e acompanhar a evolução da criança. O objetivo desta pesquisa foi desenvolver uma experiência de formação continuada em serviço que aliasse teoria e prática no campo psicomotor, com profissionais da Educação Infantil não possuidores de tal formação. Os participantes foram duas professoras que desenvolviam práticas educativas com crianças na idade 3 aos 5 anos. No estudo do desenvolvimento psicomotor optou-se pela perspectiva psicogenética e pelos estudiosos de acordo com essa abordagem e a evolução psicomotora, assim como a cognitiva ocorre em estágios interdependentes. A metodologia da pesquisa-ação foi adotada no estudo de caso numa abordagem qualitativa. A pesquisa foi dividida em três etapas. Na primeira etapa, diagnóstica, uma entrevista estruturada possibilitou diagnosticar a situação e conhecer algumas concepções teóricas das professoras a respeito da criança, do cuidar e educar, de conceitos psicomotores. O diagnóstico evidenciou que ambas as professoras possuíam conhecimento restrito a respeito da psicomotricidade relacionado à motricidade fina. A segunda etapa, de formação teórica, foi delineada a partir do diagnóstico que permitiu levantar os problemas, orientar os objetivos e direcionar os conceitos psicomotores a serem trabalhados. Com o acompanhamento sistematizado das práticas, nessa etapa, constatou-se que o conhecimento teórico não foi suficiente para desenvolver a habilidade de avaliar, conduzindo a terceira etapa, de práticas psicomotoras, onde as professoras aprenderam a realizar uma avaliação psicomotora individual em cada criança, que contribuiu para acompanhar seus avanços e dificuldades, auxiliando na escolha de jogos e brincadeiras que pudessem favorecer o seu desenvolvimento psicomotor. Nessa etapa, o emprego das categorias de análise estabelecidas permitiu a análise do processo

de formação, através dos dados fornecidos da documentação direta e indireta. Mudanças significativas nas práticas foram percebidas a partir de então, com a introdução da avaliação. No final dessa experiência de formação, observou-se: maior domínio dos conceitos psicomotores pelas professoras, práticas com intencionalidade, planejadas a partir da análise da avaliação e das observações de dificuldades de ordem psicomotora no acompanhamento diário da criança, emprego dos jogos e brincadeiras como meios didáticos. Algumas mudanças foram observadas: no ambiente e na relação adulto-criança, com o desenvolvimento de um “olhar das professoras mais comprometido com o desenvolvimento da criança” evidenciado ao observarem e acompanharem a evolução da criança no cotidiano.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas educativas. Educação infantil. Formação continuada em serviço. Desenvolvimento psicomotor.

ABSTRACT

This research is linked to the "Educational Practices and Formation of Teachers" research of the Master degree for the Education Program. It was carried out in the "Centro de Convivência Infantil Chalezinho da Alegria of FCT Unesp, Presidente Prudente, from July 2002 to October 2005. The research aim was the creation of a program of continuous formation in service for the psychomotor education. Some of the identified initial failures of children at school can be originated from psychomotor difficulties that had not been identified during preschool, due to the lack of knowledge teachers usually have on this field. The knowledge of the main psychomotor elements (body structure, global dynamic coordination, lateral consciousness, space and time organization) is basic for teachers to identify possible psychomotor difficulties, so that they can plan the practical strategies to help the children's development. The aim of this work was to develop an experience of a continuous psychomotor formation for Pre-school teachers in service that deal with 3 to 5 year old children. Two teachers that developed educational practices with children in the age 3 to the 5 participated in this experience. These teachers did not know this issue. In this study, it was adopted the psicogenetic perspective as well as it was based on the knowledge experts of this approach have. Furthermore, it adopted the paradigm of the psychomotor development, as well as the cognitive development that happen in interdependent periods of the training. The methodology of the research-action was adopted in a qualitative approach for this case study. The research was divided in three stages. In the diagnostic first stage, a structured interview made possible to diagnose the situation and to know some theoretical conceptions the teachers had been regarding child care and the process of psychomotor education concepts and the practical ones. The diagnosis evidenced that both teachers have had limited knowledge about psychomotor education related to the fine motricity. The second stage, a theoretical formation, was oriented from the initial diagnosis that allowed: to identify the

problems, to set the objectives, themes and action, to define the psychomotor concept to be developed. In that stage, attending to systematic practices, allowed to verify that the theoretical knowledge was not enough to develop the ability to be evaluated. That result led to the definition of the third stage, psychomotor practices. In that stage these teachers had learned to evaluate the individual psychomotor development of each child. This evaluation contributed to follow the children's progress and difficulties, to assist them when choosing games that could favor their psychomotor development. In that stage, the use of the established analysis categories allowed the analysis of the formation process through the supplied data contained in direct and indirect documentation. Significant changes were noticed from the third stage, with the introduction of a psychomotor evaluation. In the end of this experience of formation it was observed: better knowledge of psychomotor concepts, intended practice and objectives traced from a previous evaluation, usage of games as educational resources as well as some changes in the classroom (furniture and teaching material arrangement). Some other changes were also observed in the environment and in the relationship adult-child, with the development of a "glance of the teachers committed with children" enhanced when they observe and they closely follow children's evolution in a regular basis.

Keywords: Formation of Teachers. Educational Practices. **P**reschool. Continuous Formation in Service. Psychomotor Development

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: RESULTADO DAS AVALIAÇÕES PSICOMOTORAS REALIZADAS PELAS PROFESSORAS ANTES DO INICIO DAS PRÁTICAS EM 2004..... 110

QUADRO 2: RESULTADO DAS AVALIAÇÕES PSICOMOTORAS REALIZADAS PELAS PROFESSORAS EM 2005..... 121

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 14 |
| 1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR | 14 |
| 1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO | 19 |
| 1.3 SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO CAMPO PSICOMOTOR (FCSCP)..... | 21 |
| 1.3.1 A EVOLUÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE COMO CIÊNCIA | 23 |
| 1.3.1.1 ABORDAGEM PSICONEUROLÓGICA (DÉCADA DE 60)..... | 25 |
| 1.3.1.2 ABORDAGEM PSICOGENÉTICA OU DA PSICOLOGIA GENÉTICA (DÉCADA DE 70)..... | 26 |
| 1.3.1.3 ABORDAGEM PSICANALÍTICA (DÉCADA DE 70)..... | 26 |
| 1.3.1.4 - ABORDAGEM NEUROPSICOLÓGICA | 27 |
| 1.3.2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO..... | 28 |
| 1.3.2.1 ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO..... | 30 |
| 1.3.3 DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA DOS 2 ANOS AOS 6 ANOS..... | 35 |
| 1.3.3.1 LEIS DA EVOLUÇÃO PSICOMOTORA | 36 |
| 1.3.3.2 PRINCIPAIS ELEMENTOS PSICOMOTORES E SUAS RESPECTIVAS ETAPAS DE EVOLUÇÃO | 36 |
| 1.4 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA GENÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PSICOMOTORAS..... | 49 |
| 1.4.1 A RELAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA..... | 49 |
| 1.4.2 OS CONHECIMENTOS A RESPEITO DA CRIANÇA..... | 52 |
| 1.5 A PRÁTICA PSICOMOTORA: A AÇÃO EDUCATIVA E O PAPEL DO PROFESSOR | 53 |
| 1.6 A PRÁTICA PSICOMOTORA: O EMPREGO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS..... | 56 |
| 1.7 AVALIAÇÃO PSICOMOTORA: OBSERVAÇÃO, REFLEXÃO E TOMADA DE DECISÃO..... | 58 |
| 2 O TRABALHO EMPÍRICO-ANALÍTICO | 61 |
| 2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 61 |
| 2.2 CONTEXTO DE FORMAÇÃO E PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 63 |
| 2.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE UTILIZADAS PARA MENSURAR E AVALIAR A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO..... | 65 |
| 2.4 PREPARO DE MATERIAL DIDÁTICO E DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PSICOMOTORA | 68 |
| 2.5 OBSERVAÇÃO E ACOMPANHAMENTO SUPERVISIONADO DAS PRÁTICAS PSICOMOTORAS..... | 70 |
| 2.6 ETAPAS DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO CAMPO PSICOMOTOR (FCSCP), ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO..... | 70 |
| 2.6.1 A PRIMEIRA ETAPA: EXPLORATÓRIA, DIAGNÓSTICA..... | 73 |
| 2.6.2 SEGUNDA ETAPA: A FORMAÇÃO TEÓRICA, NO PERÍODO DE 16 DE SETEMBRO DE 2002 A 02 DE JULHO DE 2003.... | 79 |
| 2.6.3 TERCEIRA ETAPA: AS PRÁTICAS PSICOMOTORAS REALIZADAS ENTRE 20 DE AGOSTO DE 2003 A 25 DE OUTUBRO DE 2005..... | 90 |
| 3 CONSIDERAÇÕES | 140 |
| 4 REFERÊNCIAS | 143 |
| 5 BIBLIOGRAFIA | 148 |
| ANEXOS | 149 |

INTRODUÇÃO

Durante cerca de vinte anos de atuação em clínica, no campo da psicomotricidade, recebemos crianças com dificuldades psicomotoras, encaminhadas, muitas vezes, a partir das séries iniciais do ensino fundamental. Com frequência, algumas dificuldades constatadas na avaliação psicomotora já tinham sido anteriormente relatadas aos pais pelos professores da Educação Infantil. Nesses relatos, os professores perceberam o insucesso da criança que não conseguiu executar ou realizou com dificuldade as atividades propostas, nas brincadeiras em grupo ou individualmente, sem a mesma destreza que os demais, fato observado nas atividades envolvendo equilíbrio e coordenação dos movimentos corporais. Em sala de aula, essa situação também se repetiu em diversos momentos, e as dificuldades da criança foram percebidas em ações como: no ato de recontar uma história na seqüência temporal dos fatos; na conclusão das tarefas no tempo esperado; na reprodução dos movimentos e gestos das músicas cantadas; na execução das atividades manuais (exemplos: recortar, segurar o lápis corretamente, contornar figuras, pintar dentro do limite do desenho, copiar ou representar modelos gráficos). Notou-se que o professor, freqüentemente, nas situações de dificuldades relacionadas a atividades manuais, associou a uma possível dificuldade psicomotora. No entanto, em outras situações, quando o insucesso da criança não envolveu atividades manuais, com certa frequência, o professor não fez essa correlação. Em vários relatos os insucessos da criança, muitas vezes, foram percebidos e comunicados pelo professor da Educação Infantil aos pais. Mas, essa situação persistiu, possivelmente, devido ao pouco domínio de conhecimento teórico e prático do professor no campo da psicomotricidade.

A necessidade de formação em áreas específicas do conhecimento nos levou a cursar um curso de especialização, em 2000, em Formação de Recursos Humanos para a Educação Infantil. Essa formação nos permitiu adentrar no campo da formação e prática dos professores para educação infantil. Nesse período, surgiu o interesse em desenvolver uma experiência de formação, no campo psicomotor, com professores que já atuavam na educação infantil, em seu espaço de trabalho. Essa intenção culminou com o desenvolvimento desta pesquisa, no período de julho de 2002 a outubro de 2005, numa instituição pública da cidade de Presidente Prudente, com duas professoras que não tinham formação nessa área do conhecimento.

O professor de Educação Infantil (EI), freqüentemente, em seu cotidiano, identifica no seu grupo de crianças uma ou mais crianças que não conseguem ou têm dificuldade para realizar algumas atividades que outras realizam com facilidade. Em alguns casos, o professor pode estar diante de uma criança cuja dificuldade de ordem psicomotora é vista como um insucesso, tanto em sala de aula como no pátio, na realização de atividades, brincadeiras, ações e movimentos esperados que realize com sucesso, segundo o seu estágio de desenvolvimento psicomotor. Imai (2005, p.221-22) apresenta alguns exemplos no cotidiano escolar em que essas dificuldades de ordem psicomotora podem ser percebidas

Em muitos casos, os primeiros indícios de possíveis atrasos ou dificuldade psicomotora poderão ser percebidos na criança, desde cedo. O professor, no acompanhamento diário em sala de aula, poderá observar esses aspectos na realização das atividades e ações que, de acordo com o desenvolvimento psicomotor da criança, é esperado que realize ou não apresente dificuldades na sua execução. Esses “sinais” poderão ser notados na criança, em determinadas situações. Descrevemos a seguir alguns exemplos:

- Presença de atraso no seu desenvolvimento motor.
- Freqüente queda ou ausência de equilíbrio satisfatório.
- Dificuldades em atividades dinâmicas como correr, pular ou saltar.
- É sempre “estabanada” e derruba objetos com freqüência.
- Dificuldade para recortar com a tesoura.
- Forma inadequada de segurar o lápis.
- Dificuldade para orientar-se no espaço físico e não compreensão de termos relacionados ao espaço, tais como: a localização, a forma, a quantidade, ordem ou seqüência de tamanho.
- Dificuldade para se adequar à noção de tempo, não identificando uma seqüência de ações e não percebendo mudanças no ritmo de uma música ou som.
- Dificuldade para imitar as posturas de outras pessoas.
- Características significativas não representadas, no desenhar uma figura humana.

Os conhecimentos teóricos e práticos, no campo psicomotor, podem auxiliar o professor a compreender que cada criança tem um ritmo próprio. Esses conhecimentos possibilitam a um professor, muitas vezes, perceber que o insucesso da criança pode estar associado a uma dificuldade psicomotora.

Em muitos momentos, no cotidiano da educação infantil, um professor, ao empregar determinados jogos e brincadeiras, contribui ou oferece condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor da criança. Segundo Koyniak Filho (2001, p. 35), “é necessário levantar um repertório de jogos e brincadeiras e identificar quais são os aspectos da motricidade que cada um deles estimula de forma mais intensa.” Como exemplo, a brincadeira “Coelhinho saiu da toca” estimula, em especial, a coordenação global e organização espacial, enquanto a brincadeira “Seu lobo está?” estimula a organização temporal, esquema corporal e coordenação global.

O conhecimento a respeito da psicomotricidade e das suas possíveis implicações na educação da criança é importante para os professores, em especial para os profissionais que atuam na EI.

Dentre as definições encontradas na obra “Dicionário de Psicomotricidade”, de Hurtado (1991, p.91), destaca-se “a psicomotricidade como ciência da educação que enfoca a unidade indivisível do homem (constituída pelo soma e psique), educando o movimento ao mesmo tempo em que põe em jogo as funções intelectuais”. Essa definição esclarece que a psicomotricidade é também um campo de domínio da educação. Um professor, ao se apropriar desses conhecimentos, pode desenvolver a prática psicomotora. Nessa ação, um professor atua na prevenção ou reeducação, de acordo com a situação. Oliveira (1997, p.36) apresenta uma clara diferença entre essas duas intervenções:

pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios.

A prática psicomotora planejada a partir da escolha prévia dos jogos e brincadeiras pode ter um caráter preventivo, quando oferece condições favoráveis ao desenvolvimento de um ou mais elementos psicomotores; ou reeducativo, ao contribuir para a superação de possíveis dificuldades já instaladas.

Lapierre e Le Boulch, conforme Oliveira (1997, p.36), afirmam que “a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável a toda criança”. Le Boulch (1992, p.24) acrescenta, ainda, que “ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares [...] deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas...”.

Na EI, a educação psicomotora ocorre através das práticas próprias, devendo ser regular, assim como ocorre nas demais práticas, envolvendo, por exemplo, a arte, a música, a dança, o momento das histórias e contos infantis, os cantos de atividades, as atividades permanentes.

O professor deve empregar os recursos psicomotores, constituído pelos diversos jogos e brincadeiras, que são direcionados ou utilizados, na medida do possível, para estimular e criar as condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor da criança.

Nomeia-se práticas psicomotoras as desenvolvidas por um professor, a partir de uma análise prévia das possíveis necessidades ou dificuldades da criança, sendo imprescindível a formação nesse campo.

Nesse estudo, o interesse pelo desenvolvimento psicomotor no período dos 3 aos 5 anos é justificado pela existência de muitas crianças, nessa faixa etária, freqüentando creches e pré-escolas e, ao mesmo tempo, nesse período ocorre o desenvolvimento dos principais elementos psicomotores, considerados essenciais para as aprendizagens atuais e futuras da criança.

A existência de profissionais atuando com formações distintas nas instituições de EI no Brasil é uma constatação, se consultar o documento denominado Fontes para a Educação Infantil, 2003. Esse documento traz dados do Censo Escolar 2001, cujas estatísticas retratam a realidade da formação do professor. Apenas 12,9% dos professores das creches e cerca de 23,1% dos professores da pré-escola têm curso superior. Esses índices melhoram ao incluir os professores com formação na modalidade normal. Na creche, 69% dos professores e aproximadamente 68% da pré-escola apresentam ensino médio completo; entretanto, esses dados não confirmam a formação no ensino médio desses professores, na modalidade normal. Esses resultados evidenciam que, possivelmente, existe uma parcela ainda significativa de profissionais atuando sem uma mínima qualificação necessária, exigida pela lei, para atuarem na EI. Assim sendo, infere-se que existe um número significativo de profissionais sem a formação também no campo psicomotor, atuando nas instituições de EI em nosso país. Considerando que a demanda por formação continuada em serviço, nesse campo, pode existir para além da instituição na qual realizamos a pesquisa, é possível afirmar a relevância dessa pesquisa no campo educacional.

Este trabalho contempla os fundamentos teóricos que foram utilizados para desenvolver a pesquisa, apresentada no capítulo 1. Nesse capítulo, são discutidos os fundamentos da psicomotricidade para a realização de práticas psicomotoras na educação infantil. O capítulo 2 é dedicado ao trabalho empírico analítico e trata da metodologia da pesquisa, contexto de formação, preparo do material e análise dos dados da experiência de formação. O último capítulo é reservado às considerações.

1 A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil e a formação do professor de EI representam a opção por um estudo comprometido com a educação de crianças, em especial na faixa etária dos 3 aos 5 anos, fase tratada nesse estudo; ao mesmo tempo, voltado para a formação do professor que atua com essas crianças.

A experiência de formação continuada em serviço desenvolvida exigiu uma breve retomada de conceitos nessa área e a explicitação de tal escolha.

A formação no campo psicomotor delimitou o foco da formação, determinando a necessidade de fundamentos teóricos embasados em documentos, primeiramente, que atestem a necessidade dessa formação; em seguida, pelos estudos propriamente no campo da psicomotricidade.

No campo da psicomotricidade, a opção foi pelos estudiosos que estão de acordo com a perspectiva psicogenética. Essa abordagem adota o paradigma de que a evolução psicomotora, assim como a evolução cognitiva, ocorre em estágios. Os estágios de desenvolvimento psicomotor e cognitivo ocorrem de forma interdependente. Portanto, trata-se de uma abordagem coerente com a atividade educacional. Nessa proposta, o desenvolvimento da criança deve ser respeitado e as aprendizagens devem ser condizentes com o estágio de seu desenvolvimento. Nessa concepção, o desenvolvimento da criança favorece novas aprendizagens.

1.1 Educação Infantil e a formação do professor

A Educação infantil (EI), enquanto primeira etapa da educação, é uma conquista muito recente no Brasil. Para entender um pouco o processo que conduziu a esse avanço, da mesma forma, para tentar compreender o momento atual, no qual se insere a formação continuada em serviço, em especial no campo psicomotor, faz-se necessário começar analisando alguns estudos e documentos que tratam dessas questões. Dentre as conquistas relevantes para a EI no Brasil, merecem destaque os recentes avanços na Legislação Brasileira. Esses avanços outorgaram, oficialmente, à EI como primeira etapa da educação básica.

O direito da criança à educação, ofertada em creche e pré-escola até os 6 anos de idade, foi garantido pela Constituição Brasileira de 1988. A educação passa a ser dever do Estado; entretanto, sem caráter obrigatório, o artigo 208, inciso IV, determina: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

A educação de crianças até os 6 anos foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/ 96, que oficialmente reconhece a EI como primeira etapa da educação básica, em seu artigo 29.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Esses documentos indicam mudanças significativas na educação no Brasil que passa a integrar creches, para crianças até os 3, e pré-escolas, para crianças até os 6 anos em seu sistema de ensino. Entretanto, com a entrada em vigor da Lei nº. 11.274, em 06 de fevereiro de 2006, as crianças a partir dos 6 anos passam a ser integradas ao Ensino Fundamental. Desse modo, a Educação Infantil se restringe ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Observa-se um atraso no reconhecimento oficial, na Legislação Brasileira, em relação às necessidades educacionais da criança de 0 a 6 anos. Entretanto, a preocupação com a educação de crianças pequenas não é recente no Brasil. Esse fato pode ser observado nos estudos de Kramer (2001) e Kuhlmann (1998), a respeito da história da educação de crianças no Brasil.

Moncorvo Filho escreveu, em 1926, o histórico de proteção à infância no Brasil, em comemoração ao centenário da independência do Brasil.

Moncorvo Filho organizou o histórico de proteção à infância no Brasil em três períodos.

Durante o 1º. período, do descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela “infância desditosa”, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes.

O 2º. período, de 1874 até 1889, se caracterizaria, sobretudo, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento a crianças. Tais projetos, entretanto, não eram concretizados.

No 3º. período, se intensificaram os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. Durante as duas primeiras décadas deste século várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender à criança. (KRAMER, 2001, p. 48)

A creche para crianças de 0 a 3 anos surgiu em oposição à Casa dos Expostos para impedir que crianças fossem abandonadas e atender às necessidades das mães trabalhadoras.

Segundo Kuhlmann (1998, p.83), [...] “a chamada creche popular foi criada e até hoje ainda mantém muito dessa característica, mais para atender às mães trabalhadoras domésticas do que às operárias industriais”.

Nas primeiras décadas do século XX, as concepções médico-higienistas comparecem no atendimento à criança, para tentar conter os altos índices de mortalidade infantil. A caridade destinada para poucos era um serviço de assistência aos pobres. Essa prática caracterizava a creche como proposta assistencialista destinada ao cuidado infantil.

A pré-escola surgiu, nesse contexto, diferenciando-se no nome e no tipo de atendimento; destinava-se à classe dos mais favorecidos; denominava-se jardim de infância; tinha função pedagógica e explicitava seu caráter educacional.

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. (KUHLMANN, 1998, p.83-84)

A coexistência dessas duas propostas educacionais, uma voltada aos cuidados e a outra à educação, marcaram as creches como espaços de cuidados, para os desfavorecidos; e as pré-escolas como espaços educacionais, para os mais favorecidos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, nº 9.394/ 96, em seu artigo 30, manteve a divisão creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Essa divisão do atendimento à criança classificado pela faixa etária mantém a antiga nomenclatura que, inevitavelmente, associa creche ao ato de cuidar, e pré-escola ao de educar. Entretanto, segundo a LDB/1996, essa divisão, por idade, define ações específicas a cada faixa etária e uma proposta educativa que vise sempre o desenvolvimento integral da criança.

A preocupação com a integração de cuidados e educação é nítida na LDB/ 1996. Entretanto, na prática, as diferenças ainda são visíveis, ao comparar a formação dos profissionais e os serviços destinados à criança na creche e pré-escola. Essas diferenças são conseqüentes das trajetórias distintas percorridas pela creche e pré-escola no Brasil. As creches destinadas a crianças de 0 a 3 anos foram mantidas até 1999 pela Assistência Social. Não era exigida, até então, nenhuma formação dos profissionais, exceto cuidar da saúde, higiene e alimentação das crianças. Na creche,

muitos profissionais apresentam formação insuficiente acompanhada do baixo salário, coexistindo ainda propostas destinadas ao cuidar. Parece existir uma correlação: quanto menor a criança, menor exigência de formação; e as remunerações salariais são as mais baixas, comparadas com os demais profissionais da educação.

As pré-escolas, destinadas às crianças de 4 a 6 anos, estiveram sob a supervisão da educação; os seus profissionais tiveram que habilitar-se em nível médio ou superior, em especial após a nova LDB (1996), para atender às necessidades educacionais e de socialização das crianças. Atualmente, os profissionais são mais qualificados, com formação em nível normal e pedagogia; os salários são mais elevados, indicando uma correlação na qual a criança maior exige do professor uma melhor formação profissional, assim, para serem, de acordo com essa concepção, compatíveis com a função. Os professores se sentem aptos para educar. Entretanto, alguns profissionais resistem ou rejeitam a função de também cuidar, delegando esse papel aos assistentes, auxiliares, serventes ou outro funcionário, geralmente, de serviços gerais da instituição que se presta a essa função. O caráter indissociável entre cuidar e educar da criança de 0 a 6 anos está explicitado na LDB/1996, ao priorizar o desenvolvimento integral da criança, exigindo ações que podem oscilar entre cuidados e educação, ou integrá-los, de acordo com o momento ou necessidade da criança. Essa preocupação comparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999, no artigo 3º.

São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

[...] III - Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

No entanto, práticas que aliem ou não cuidados e educação estão intimamente relacionadas à formação do professor e às suas concepções a respeito da criança que interferem ou determinam as práticas vigentes. Essa formação contribui para diversas construções de criança e de serviços para a infância.

Segundo Peter Moss (2002, p.239), as construções a respeito da criança repercutem na prática docente:

Essas construções produzem imagens distintas da criança: como uma tábula rasa, ou um recipiente vazio esperando para ser preenchido com conhecimento e identidade (eu ouço isso freqüentemente em frases do tipo “deixar a criança pronta para aprender, pronta para a escola”); a criança, como ser vulnerável, e vítima em potencial, que reconheço na linguagem da criança em situação de risco e necessidade; a criança do futuro, vista como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera; e a criança como agente redentor (“o menino Jesus” ou a criança socialmente reformada) que irá salvar a sociedade quando crescer.

A preocupação com a formação docente do professor de Educação Infantil comparece em documentos importantes, na LDB/1996; no artigo 62, fica determinada a formação dos professores, em nível superior, em Universidades ou Institutos Superiores, sendo a formação mínima exigida o nível médio, na modalidade normal, para a atuação na EI e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Entretanto, na prática, no cotidiano das instituições de EI, essas conquistas ainda estão sendo implementadas. Alguns estudos explicitam a presença de profissionais atuando sem a devida formação.

Machado, 1998, em sua pesquisa “Desafios eminentes para Projetos de Formação de Profissionais para a Educação Infantil”, analisa um dos eixos do projeto, intitulado “Levantamento de Informações sobre o atendimento à criança de zero a seis anos,” coordenado por Barreto, no ano de 1996, relativo à caracterização dos profissionais que atuam na EI. Barreto assinala a existência de profissionais, atuando sem formação na EI, mas não mensura esse número. Machado (1998, p.111) conclui:

Localizam-se informações sobre educadores com nível de escolaridade igual, inferior ou superior ao do professor formado em magistério (nível médio), mas não se pode afirmar se a porcentagem de adultos nessas condições é ou não é alta, frente ao universo dos profissionais atuando no setor.

A presença de profissionais sem a devida formação atuando aponta para o fato de a EI ainda não possuir um corpo docente qualificado para exercer o ofício de professor. Possivelmente ainda, existem profissionais atuando com práticas em desacordo com as recentes mudanças na legislação. A seguir, para exemplificar, é transcrito um trecho de um texto da década passada, com orientações destinadas à professora, retratando uma realidade que pode ainda existir em instituições destinadas ao atendimento de crianças. A função da professora numa creche se mescla ao papel de coordenadora das pajes da instituição.

Uma professora de creche agrega à sua função natural a de coordenadora pedagógica, enquanto organiza carga horária, programação das atividades para os diversos grupos e faz a verificação do material necessário [...]

Numa creche com 60 crianças, a professora é responsável pelos quatro grupos constituídos:

1. Berçário: abrange as crianças de 0 a 18 meses.
2. Minigrupo: crianças de 1 ano e meio a 2 anos e meio.
3. Maternal 1: crianças de 2 anos e meio a 3 anos e meio.
4. Maternal 2: crianças de 3 anos e meio a 5 anos.

Como coordenadora, ela deve apresentar à pajem de cada grupo o planejamento mensal ou semanal que vai delinear o trabalho durante aquele período. O planejamento deve ser acessível e apresentado verbalmente às pajes (ARANHA, 1993, p.39).

A ausência de dados estatísticos oficiais que tratem da questão do nível de formação dos profissionais da EI aparece no RCNEI (1998, p.39). O primeiro volume aborda a inexistência de dados oficiais a respeito do número de profissionais que atuam na EI assim como, a existência de uma nomenclatura variada para denominar esse ofício.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se, na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliares de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc.

Na tentativa de compreender o panorama atual em que se insere a formação continuada em serviço, em especial no campo psicomotor, o documento denominado Fontes para a Educação Infantil, 2003, citado no capítulo anterior, traz dados do censo escolar 2001. Esses dados estatísticos confirmam a existência de um número significativo de profissionais atuando nas instituições brasileiras, sem a devida formação exigida pela lei (LDB, 1996).

A existência de um número significativo de profissionais atuando no mercado, sem um nome definido para a função que exercem nas instituições de EI, evidencia a necessidade de defini-los, enquanto profissionais da EI, na função de professores. É necessário esclarecer que, neste estudo, está-se assumindo a nomeação de professor para os profissionais da EI. Essa nomenclatura está de acordo com o RCNEI (1998, p.41), que em seu primeiro volume define “em consonância com a LDB este Referencial utiliza a denominação “professor de educação infantil”, para designar os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não”.

1.2 A formação continuada em serviço

A formação continuada em serviço tem recebido, ao longo dos anos, diferentes nomenclaturas associadas a modelos de formação. Marin (1995) critica com propriedade alguns desses paradigmas. A reciclagem tem sido associada à modificação de um objeto, uma nova função. Essa visão não pode ser aplicada ao professor, cujo conhecimento não deve ser desconsiderado. O treinamento está ligado à destreza, capacidade de realizar determinadas tarefas. O professor não é

um mero executor, lida com diversas situações que dependem do seu raciocínio, da sua inteligência. O aperfeiçoamento nos remete a atingir a perfeição, concluir ou completar o inacabado. Essa situação coloca o professor numa condição de ser incompleto ou inacabado. Segundo Marin (1995, p.16),

Não é mais possível pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano.

A capacitação traz um duplo sentido: ser capaz e habilitar e, por outro lado, convencer e persuadir. É propósito da formação capacitar e habilitar o professor para o exercício de suas funções. Entretanto, esse modelo perde o caráter de formação quando é associado ao ato de convencer, persuadir ou induzir o professor.

A educação permanente traz a idéia da educação que prossegue ao longo da vida. Concordamos com Marin (1995, p.18), ao afirmar que a formação continuada “guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.” Já a educação continuada, para essa autora, expressa [...] “a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora.” (p.18).

Outro aspecto relevante, ao se tratar da questão da formação continuada em serviço, refere-se ao local da formação. No modelo tradicional de formação, a universidade ou os espaços articulados a ela são definidos como espaço de construção de conhecimento, e a escola como espaço de mera reprodutora desse conhecimento. Na presente pesquisa, a escolha da instituição de educação infantil como espaço de formação, atuação e construção de conhecimentos, se opõe a esse modelo, definido como clássico por Candau (1997, p. 54):

Que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva?
Ela não está informada por uma visão em que se afirma que a universidade corresponde à produção do conhecimento, e os profissionais do ensino de primeiro e segundo graus a sua aplicação, socialização e transposição didática?

Nessa perspectiva clássica, cabe à escola, representada pelos professores, reproduzir o conhecimento posto, talvez sem chance de reflexão. Candau argumenta indagando: “se o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica?” (1997, p.55)

Essa autora salienta a necessidade de repensar esse modelo de formação e aponta três eixos: a formação deve privilegiar o local de trabalho; o saber docente deve ser valorizado; os diferentes estágios de formação docente devem ser respeitados.

A formação do professor, segundo Kramer (2002), ocorre em diferentes tempos e espaços. Inicia no ensino médio ou no ensino superior e prossegue em diferentes espaços, dentre eles a própria escola, com uma formação que propicie: leituras, debates, grupos de estudo, compreensão da realidade, conhecimentos a respeito das crianças e de cada criança.

Para Kramer (2002, p.128), a formação é antes um direito do professor; tem ela como objetivo contribuir para o aprimoramento da ação do professor, melhorar a prática pedagógica, e pode ser o ponto de partida para mudanças.

[...] tenho defendido a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população [...]. Podem os processos de formação gerar ou desencadear mudanças? Considero que as práticas concretas feitas nas creches, pré-escola e escolas, e aquilo que sobre elas falam seus profissionais são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar.

A formação continuada em serviço tem como prioridade a valorização das práticas. Para Nóvoa (1991, p.30), “a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”.

A reflexão sobre a prática, segundo Kramer (2002, p.129), é necessária à prática do professor.

[...] os que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais.

1.3 Subsídios teóricos para a experiência de formação continuada em serviço no campo psicomotor (FCSCP)

Ao se abordar esse tema, inicialmente, recorreu-se a documentos que tratavam da formação psicomotora na EI. Desse modo, ao consultarmos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), percebeu-se que, apesar do confirmado reconhecimento da relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil, em estudos de diversos autores, ela parece não ter ainda seu espaço reconhecido na EI. Esse fato é evidenciado ao se consultar o RCNEI, um documento para a EI, que, segundo o então Ministro da Educação, e do Desporto, Paulo Renato Souza, na carta de apresentação desse documento, publicada em 1998, afirma que:

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos de idade, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Sendo assim, trata-se de um guia de reflexão e orientação que influencia os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil. Assim, é um instrumento, certamente, de referência na adequação dos programas destinados à EI. Adicionalmente, há nesse documento, ao longo dos seus três volumes, alguns dos elementos psicomotores básicos como a lateralidade, a coordenação motora e a organização espacial. Nos três volumes, em abordagens distintas, existe uma preocupação com o corpo e a imagem corporal. A imagem corporal está presente, em especial, no segundo volume, nas propostas de atividades utilizando-se do espelho. Contudo, vê-se o corpo, norteador de todo o princípio psicomotor, ser fragmentado em partes. Em nenhum momento o leitor é informado que os recursos oferecidos contribuem para o desenvolvimento psicomotor adequado. Esses aspectos evidenciam que, para o professor compreender a importância dessas informações e utilizá-las em sua prática, necessitará de conhecimentos prévios a respeito do desenvolvimento psicomotor infantil. Nesse sentido, o RCNEI, pela sua relevância para os professores da EI, ao não se referir à psicomotricidade de forma clara, assim como a sua importância para o desenvolvimento infantil, deixa de oferecer uma importante contribuição, em especial para aqueles profissionais que carecem de formação.

A necessidade da formação no campo psicomotor é evidenciada no Censo escolar 2001 e RCNEI, 1998. Esses documentos indicam que, provavelmente, existem professores, atuando na EI em nosso país, que não dispõem de recursos didáticos adequados para informá-los e esclarecer possíveis dúvidas no campo da psicomotricidade.

A formação continuada em serviço no campo psicomotor destina-se ao professor em seu local de trabalho; local de inquietações; dúvidas; validação ou não de tantas teorias; de aprendizagens; de conflitos; de reflexões; de observações; de acompanhamento do desenvolvimento de cada criança; de mudanças nas concepções; de transformação de intenções em ações; de crescimento profissional; de respeito aos diferentes momentos, etapas e necessidade na formação docente; de compreensão da heterogeneidade no domínio do conhecimento.

Em relação à prática, Sacristan (1992, p.77), alerta para o fato de uma prática nova nunca começar do zero, ela é sempre influenciada pelas práticas anteriores.

A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

Essa experiência de formação continuada em serviço no campo psicomotor elege o espaço de trabalho, enquanto espaço de atuação, reflexão e formação do professor. Partindo do princípio de que a formação do professor deve ser valorizada e respeitada, ela é o principal ponto de partida e de chegada. Nesse estudo, o RCNEI é empregado, na medida do possível, na construção dos conhecimentos no campo psicomotor, pois é um documento de relevância na EI, consultado e utilizado frequentemente pelos professores na elaboração dos projetos pedagógicos, propostas e planejamento das práticas. Entretanto, para o seu emprego é necessário conhecer previamente alguns conceitos psicomotores.

1.3.1 A evolução da psicomotricidade como ciência

A psicomotricidade, assim como outras ciências, tem passado por mudanças significativas. E essas transformações possibilitaram avanços que influenciam a prática psicomotora nos dias de hoje. Portanto, a necessidade de fazer um breve relato dessa evolução, que poderá contribuir para o entendimento do estágio atual da psicomotricidade e dos caminhos que se apresentam no campo da educação psicomotora.

A palavra psicomotricidade foi utilizada pela primeira vez em 1870, quando os estudos médicos definiram “os distúrbios da atividade gestual” e “da atividade práxica”. A medicina, naquela época, necessitava nomear certos “fenômenos clínicos”, tendo um caráter neurológico.

Os estudos de E. Dupré, em 1907, mudam os rumos da psicomotricidade, ao descrever um quadro que chamou de “síndrome de debilidade motora”, que não associava a um dano ou lesão extrapiramidal.

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 hipertonias musculares difusas 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)

Os estudos do neurologista francês, Dupré, possibilitaram avanços significativos, segundo Bergès, citado por Levin (2000, p.24), “É deste modo que a psicomotricidade separou-se progressivamente da neuropsicopatologia do movimento”.

Em 1925, Henry Wallon apud Levin (2000, p.25), em seus estudos, relaciona “o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos da criança”.

A trajetória psicomotora é dividida, segundo Levin, em três grandes momentos, caracterizada por contribuições teóricas que passam a influenciar as práticas psicomotoras vigentes.

O primeiro momento do campo psicomotor, iniciado na década de 20, é delineado pelos estudos de Dupré e Wallon. Esse período ficou conhecido como o “paralelismo psicomotor”. Os autores condicionavam a evolução motora à evolução intelectual, isto é, estabeleciam uma correlação entre debilidade mental e debilidade motora.

Nessa época, surgem os estudos de Guilmain (1935), que se apóiam nos conhecimentos sobre a neurologia infantil e nas propostas de Wallon. Guilmain propõe a reeducação psicomotora, que promove, através de diferentes técnicas, modelos de atividades destinados a reeducar atividade tônica e de relação e o controle motor.

Em um segundo momento, em 1960, Ajuriaguerra e G. Soubiran, ao reverem os estudos de Dupré, fornecem uma nova definição para o conceito de debilidade motora, sendo vista, a partir de então, como uma síndrome com características próprias. Essa revisão define os distúrbios psicomotores como as dispraxias e a instabilidade psicomotora, que passam a ser denominadas Disfunções Psicomotoras.

A psicomotricidade recebe novas contribuições da psicologia, em especial da psicologia genética, que promovem mudanças no seu enfoque. Ocorre uma transferência do aspecto motor para o corpo, que passa a ser visto como instrumento de construção da inteligência.

O terceiro momento surge na década de 70, com uma corrente psicomotora associada à teoria psicanalítica, centrada no indivíduo, em seu inconsciente, baseada nos conceitos psicanalíticos de Freud.

Atualmente, existem abordagens psicomotoras baseadas em cada um desses momentos, bem como novas abordagens que surgiram a partir deles.

Na evolução da psicomotricidade é possível notar a influência de concepções teóricas interferindo nos conceitos e modelos de intervenções. Outro aspecto importante, observado, é a associação da psicomotricidade desde a sua origem a patologias.

A psicomotricidade na educação pode ser notada numa corrente educativa, na década de 50, do século passado na França. A educação psicomotora passa a fazer parte da educação

primária na França, a partir do decreto ministerial de 7 de agosto de 1969. Esse período, “O terço tempo-pedagógico, significou uma renovação da pedagogia e da introdução da educação psicomotora na escola [...]” (LE BOULCH, 1992, p. 24). Entretanto, essas mudanças não duraram muito tempo. Essa corrente sofre forte oposição do ministério dos esportes, que defende a preparação precoce das crianças para as competições internacionais e destina a educação psicomotora apenas a crianças com deficiência.

Nos estudos de Andrade (1984), observa-se a classificação de três grandes abordagens associadas à psicomotricidade que trazem contribuições aos estudos psicomotores: abordagem psiconeurológica (década de 60), abordagem psicogenética (década de 70), e psicanalítica (década de 70). Vê-se, aqui, a necessidade de acrescentar uma quarta abordagem, a neuropsicológica (década de 60), corrente seguida por estudiosos que exercem uma influência significativa no campo da psicomotricidade.

1.3.1.1 Abordagem Psiconeurológica (década de 60)

Nessa abordagem, a desordem ou distúrbio ocorre no comportamento do indivíduo, e a causa é neurológica. Dessa forma, os transtornos no comportamento são indicativos psicológicos de déficit neurológico. Nessa linha são encontrados dois grupos distintos de pesquisadores.

Um primeiro grupo preocupou-se com o estudo da etiologia relacionada ao déficit neurológico, às funções cerebrais e suas perturbações, dedicando-se ao estudo da disfunção cerebral mínima, mais conhecida hoje como Síndrome do Déficit de Atenção.

Um segundo grupo de pesquisadores preocupou-se com o aspecto educacional e da recuperação de crianças com distúrbios de aprendizagem. Alguns estudiosos preocuparam-se com os diversos distúrbios de aprendizagem, enquanto outros se dedicaram mais ao estudo da Síndrome do Déficit de Atenção.

1.3.1.2 Abordagem psicogenética ou da psicologia genética (década de 70)

A abordagem psicogenética procura compreender o desenvolvimento cognitivo humano, situando-o em estágios ou etapas de desenvolvimento. A psicologia genética, ao apresentar o desenvolvimento em estágios de desenvolvimento, que são operacionais, procura aprofundar o conhecimento das formas de organização do pensamento da criança e as mudanças que ocorrem ao longo da sua evolução. O desenvolvimento é seqüencial, em etapas/estágios, que ocorre em uma seqüência de desenvolvimento invariante, muito embora possa ocorrer em idades cronológicas diferentes, variando de uma criança para outra.

Há duas abordagens dos estágios de desenvolvimento que se destacam: a do suíço Piaget (2001) e a do francês Wallon (1975). Segundo Ajuriaguerra (1980), essas abordagens se complementam. Vitor da Fonseca (1993), autor de origem portuguesa, considera fundamental, ao estudo da gênese da psicomotricidade, os trabalhos desses autores.

1.3.1.3 Abordagem Psicanalítica (década de 70)

Para Ajuriaguerra (1980, p.32),

a Psicanálise é definida como uma terapêutica e uma doutrina cujos fundamentos foram estabelecidos por S. Freud. A doutrina se modificou e se aperfeiçoou no curso do seu desenvolvimento, em função dos novos conhecimentos fornecidos tanto por seu fundador quanto por seus discípulos [...] ela se atém em valorizar, no funcionamento psicológico, a importância do inconsciente e, principalmente, a das pulsões (pulsões sexuais em particular).

Os primeiros estudos psicanalíticos não trataram especificamente dos distúrbios psicomotores, mas neles aparece alguma referência à psicomotricidade. Freud apud Andrade (1984, p.55) em seus estudos, já discutia questões a respeito do corpo. “O Ego é, antes de tudo, um ser corpóreo e não apenas um ser superficial – inclui a projeção de uma superfície”.

Atualmente, há estudos psicanalíticos voltados para o campo da psicomotricidade. Na Argentina, o psicomotricista e psicanalista Esteban Levin (2000) trata da clínica psicomotora, uma nova abordagem na linha psicanalítica. Para esse autor, as contribuições da teoria psicanalítica promoveram mudanças significativas no campo da psicomotricidade, o psicomotricista “já não

centra seu olhar num corpo em movimento, mas, num sujeito com seu corpo em movimento” (LEVIN, 2000, p.31).

A contribuição da psicanálise promove uma mudança no olhar, enfoca os aspectos do imaginário, do simbólico, passando a lidar com aspectos do inconsciente.

Dentre os estudiosos brasileiros, Suzana Veloso Cabral desenvolve trabalhos na área psicanalítica, na abordagem denominada Psicomotricidade Relacional, tanto no campo clínico como escolar. Nessa linha terapêutica, leva-se em conta o inconsciente através da intervenção corporal, da atuação no jogo corporal. Para essa autora, “a Psicomotricidade Relacional no campo escolar utiliza-se do simbolismo do jogo para sua intervenção terapêutica e para promover o desenvolvimento mais harmonioso das crianças que a vivenciam em escolas e creches” (CABRAL, 2001, p.23).

Cabral (2001, p. 89) afirma, ainda:

O objetivo da Psicomotricidade Relacional é que o corpo possa encontrar-se vivo na escola, constituindo-se num instrumento de expressão e de relação do sujeito com o grupo, a própria escola, e com a aquisição de conhecimentos e o aprendizado.

1.3.1.4 - Abordagem Neuropsicológica

Nessa concepção, os processos cerebrais são subjacentes ao comportamento. Um distúrbio detectado indica que funções cerebrais estão comprometidas, refletindo no comportamento.

Robert Vallet (1990, p.95), psicólogo educacional americano, desenvolveu extenso trabalho no campo educacional. Ele parte do princípio que o funcionamento e crescimento do cérebro são influenciados pela educação.

A educação neuropsicológica é constituída como uma forma de treinamento que tenta mudar ou melhorar o funcionamento e a operação do cérebro através de exercícios e tarefas especiais e atividades de aprendizagem prescritiva.

Embora se procure agrupar as principais tendências psicomotoras em quatro grupos, sabe-se que novos conceitos foram e estão sendo formulados e muitos se baseiam em uma dessas linhas. A intenção, ao descrever de forma breve as principais abordagens psicomotoras, é mostrar as diferentes concepções teóricas que influenciam e podem influenciar as práticas no campo

educacional. Baseado numa dessas abordagens, o professor pode intervir frente às primeiras dificuldades.

Adotou-se nesse trabalho a abordagem psicogenética, por estar de acordo com os propósitos desta pesquisa. Resgatando a definição da psicomotricidade, é possível notar a indissociação entre o corpo e inteligência, movimento e pensamento. Essa correlação entre o movimento e o pensamento da criança nos faz adentrar no estudo do desenvolvimento cognitivo. Essa compreensão auxilia ao professor a entender o modo particular de pensar e agir da criança, assim como no planejamento de práticas psicomotoras que estejam de acordo com esse momento do seu desenvolvimento.

1.3.2 Desenvolvimento Cognitivo

A teoria do desenvolvimento cognitivo, de Piaget, permite situar o estágio de desenvolvimento cognitivo de uma criança e compreender os processos envolvidos. Esse desenvolvimento ocorre em um processo lento e contínuo, desde o nascimento do bebê e se prolonga até a vida adulta. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo, assim como o biológico, se submete aos mesmos princípios, ou seja, os atos intelectuais e biológicos são atos de adaptação ao meio e de organização das experiências.

Os esquemas “são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio” (WADSWORTH, 1996, p.16).

Segundo Piaget (1998, p.156), “a adaptação é um equilíbrio [...] entre dois mecanismos indissociáveis: assimilação e a acomodação”. O desequilíbrio se dá diante de um “estado de não balanço entre assimilação e acomodação” (WADSWORTH, 1996, p.22). Esse desequilíbrio, por sua vez, é desencadeado por uma necessidade, que pode ser “[...] uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta, etc”. (PIAGET, 2001, p.16). Essa necessidade, segundo Piaget (2001, p.16),

existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental), se modificou, tratando-se, então, de um ajustamento da conduta em função desta mudança.

A necessidade gera a ação, entendida como “[...] todo movimento, pensamento ou sentimento” (PIAGET, 2001, p.15). A ação humana “consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou equilibração”. (PIAGET, 2001, p.16).

O desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (2001, p.13), “é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Para Wadsworth (1996, p.22), “o equilíbrio é um estado de balanço entre assimilação e a acomodação”.

No processo de assimilação, um ou mais esquemas recebem um ou mais dados novos ou estímulos. Esses dados são adaptados aos esquemas já existentes. Segundo Wadsworth (1996, p.20), “a assimilação não resulta em mudança dos esquemas, mas ela afeta o crescimento deles; dessa forma, é uma parte do desenvolvimento”.

O processo de acomodação ocorre quando não é possível a assimilação de um novo dado pelo esquema existente. Nesse caso existem duas possibilidades, a modificação de um esquema existente ou a criação de um novo esquema para receber esse novo estímulo. Após a acomodação, o dado novo ou estímulo é então assimilado pela criança. Segundo Wadsworth (1996, p.20),

ambas são formas de acomodação e resultam em mudança na configuração de um ou mais esquemas. Portanto, a acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva (esquemas) ou no desenvolvimento.

O desenvolvimento cognitivo depende de aspectos tais como:

1. A hereditariedade, a maturação do sistema nervoso determina ou limita o desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento é seqüencial, numa sucessão sempre na mesma ordem (invariante). A maturação abre uma série de possibilidades, dentro dos limites do estágio alcançado.
2. Da experiência que propicia à criança conhecimentos físicos, ao agir sobre os objetos e observar suas reações; e lógico matemático, na ação com o objeto constrói relações lógicas; exemplo: ao comparar os objetos, um é maior e o outro é menor.
3. Da transmissão social: é a aprendizagem que ocorre na interação com o outro (criança, pais e professores), sofre a influência do meio, da educação.
4. Do processo de equilibração: que age sobre os outros três aspectos citados e propicia estados de equilíbrio. A interação com o meio provoca conflitos (conflito cognitivo) que, ao serem superados, produzem avanços no desenvolvimento cognitivo.

Nesse processo contínuo, a criança apresenta pensamento e ações que foram estudados e agrupados por Piaget em quatro grandes estágios. Esses estágios evolutivos são constantes e a sucessão ocorre numa seqüência. Um novo estágio emerge do anterior, reorganizando o que aconteceu antes. As seqüências são invariantes, mas as idades podem variar de uma criança para outra, assim como de uma cultura para outra.

A compreensão de alguns aspectos relevantes do desenvolvimento cognitivo, compreendido pelos quatro estágios evolutivos, é importante, em especial para o professor que lida diariamente com crianças em processo contínuo de aprendizagem e de construção de estruturas cognitivas.

1.3.2.1 Estágios do desenvolvimento cognitivo

Período sensório motor (dois primeiros anos)

Compreende o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo, período em que o desenvolvimento da inteligência do bebê está associado a percepções sensoriais e às atividades motoras. Esse período pode ser subdividido em 6 fases (PIAGET, 1975).

Na primeira fase, do nascimento até o primeiro mês, o comportamento do bebê é caracterizado pelo predomínio dos reflexos hereditários. Não há diferenciação entre o eu e o mundo exterior, existindo um egocentrismo inconsciente.

Na segunda fase, do primeiro ao terceiro mês, o bebê coordena os movimentos da mão com a boca, começa a perceber suas mãos, consegue levar seu polegar à boca e se vira na direção do som.

Na terceira fase, do terceiro ao sexto mês, o bebê pega o que vê, coordena olho e mão, entretanto os objetos que não são mais vistos não são mais procurados. Nesse período surgem as reações circulares, repetições de gestos que podem produzir uma ação interessante.

Na quarta fase, do oitavo ao décimo segundo mês, o bebê coordena os esquemas e, ao conseguir realizar movimentos com resultados interessantes, passa a reproduzi-los. O bebê passa a procurar o objeto desaparecido sempre no primeiro lugar em que o viu desaparecer, não acompanhando os sucessivos deslocamentos desse objeto. A esse comportamento observado na criança, nessa fase, Piaget nomeou de “reação típica”. A noção de permanência do objeto contribui

para reduzir o egocentrismo do bebê, possibilitando a discriminação entre si mesmo e o meio externo. Surgem as ações intencionais, os atos de inteligência; o bebê, por exemplo, afasta a almofada do chão, que o impede de alcançar o objeto desejado.

Na quinta fase, do décimo segundo ao décimo oitavo mês, a criança começa a experimentar para observar o que acontece, não repete os mesmos movimentos. Tenta usar os objetos para atingir seu objetivo, como exemplo, puxa com um bastão o brinquedo que está longe. Ela consegue acompanhar os deslocamentos de um objeto que foi escondido e encontrá-lo no último lugar colocado. Para Piaget (1975, p.65), essa fase se caracteriza pela “conquista progressiva de relações espaciais, cuja ausência, na fase anterior, impediu a constituição definitiva da noção de objeto”.

Na sexta fase, do décimo oitavo ao vigésimo quarto mês, a criança já interioriza uma ação sem precisar executá-la. Ela representa, para si mesmo, através de imagens ou símbolos; passa da ação física para as operações mentais. É o início do funcionamento simbólico. Nessa fase, “a criança torna-se capaz de constituir em objetos as coisas cujos deslocamentos não são todos visíveis” (PIAGET, 1975, p. 76). O corpo passa a ser visto como objeto. O universo da criança sofre uma inversão, no início de uma indistinção entre si mesma e o meio externo, no qual a criança é “inconsciente de si própria e por transformá-lo num universo sólido de objetos coordenados, abrangendo o próprio corpo como elemento desse universo” (PIAGET, 1975, p.83). A criança adquire noções básicas de espaço, ao localizar seu canto de brinquedo; de tempo, ao situar, pelas ações ao seu redor, o horário de mamar, de comer, do banho, de brincar, entre outras atividades. A criança, com essas vivências, se percebe como uma pessoa, contribuindo para diminuir o seu egocentrismo.

Período Pré-Operatório (dois aos sete anos)

Esse período se inicia com o surgimento da função simbólica, que, segundo Piaget (1998, p. 39),

[...] permite representar os objetos ou acontecimentos atualmente não perceptíveis invocando-os por meio de símbolos ou de sinais diferenciados, tais como o jogo simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental, o desenho, etc. e, principalmente a própria linguagem.

O pensamento da criança pré-operatória se processa através do funcionamento simbólico, iniciado no final do período sensório motor. A inteligência passa de prática (baseada nos

movimentos no período sensório-motor) para representativa (a criança passa a manipular a realidade com a função simbólica).

A função simbólica é percebida na criança nos seus desenhos, nas brincadeiras de faz de conta, nos jogos simbólicos, nas várias manifestações da imaginação. Através da função simbólica, a criança expressa suas emoções, conflitos, vivências, expõe situações observadas, imita situações. A função simbólica possibilita que a criança realize a substituição de um objeto por outro, criando um meio de adaptação que favorece seu desenvolvimento, em especial nos aspectos afetivos e cognitivos.

A criança interioriza os símbolos, passando a diferenciar os significantes (palavras, imagens) e os significados (que são os objetos ou situações a que se refere às palavras ou imagens em suas atividades simbólicas). Por exemplo, ao assoprar, imitando o assoprar de uma vela.

Com o desenvolvimento da linguagem, a criança passa a incorporá-la na sua representação simbólica, por exemplo, ao representar um cachorro dizendo “au au”.

No período pré-operatório, Piaget identifica algumas características no pensamento da criança, na sua forma de representar o mundo, que permitem situar sua evolução. Essas características podem ser observadas no cotidiano das crianças em suas ações e respostas.

O egocentrismo, que já foi superado no plano físico pela criança, ao desenvolver a percepção do outro e da permanência dos objetos, ainda persiste no plano mental. Sendo observado nas formas de raciocínio da criança, que “não pensa senão a partir de si, ignorando mais ou menos os pontos de vista dos outros” (PIAGET, 1975, p.137). Nessa forma particular de interpretar a realidade, a criança acredita que todos pensam como ela.

A onipotência mágica é a definição dada à criança que, num dado momento, acredita que todos pensam como ela e compartilham de seus sentimentos e desejos.

O animismo consiste na crença, da criança, de que o mundo da natureza é vivo e dotado de intenções.

O artificialismo está relacionado à tendência, da criança, em acreditar que os homens criam os fenômenos naturais (o homem fez a montanha).

O realismo consiste na tendência, da criança, em acreditar que todas as coisas são reais tais como palavras, sonhos, retratos.

A criança, no decurso do período pré-operatório, vai, aos poucos, adquirindo a noção de conservação, ou seja, a capacidade de reconhecer que certos atributos das pessoas e objetos não se alteram, apesar das modificações que possam ocorrer. É um longo percurso, desde

um pensamento rígido, imóvel e concreto, até atingir um pensamento mais lógico. No final desse período, terá adquirido a noção de conservação da substância, ou seja, perceberá que duas quantidades iguais, por exemplo, de massinha, não mudam, apesar de mudarem de formato. Terá desenvolvido alguns conceitos, tais como: de reversibilidade, ao perceber que a massinha poderá voltar ao seu formato inicial; de compensação, ao constatar que uma das massinhas está mais comprida, que ganhou em comprimento, mas ficou mais fina; de identidade, ao perceber que a massinha continua igual, nada foi colocado ou tirado.

O período pré-operatório pode ser subdividido em dois estágios:

- **Estágio pré-conceitual** (dois aos quatro anos): esse estágio mostra a dificuldade da criança em separar, em situar um elemento pertencente a uma determinada classe ou grupo. Como exemplo, a criança, ao se referir à mãe, poderá ter a pré-concepção formada de que ela é uma mulher; portanto, todas as mulheres também devem ser chamadas de mãe.
- **Estágio Pré-lógico ou intuitivo** (dos quatro aos sete anos): a criança tem ainda presente o pensamento simbólico, se utiliza da intuição para chegar a suas conclusões, partindo da parte para o todo. Relaciona grupos de uma mesma espécie, baseada em atributos de um dos grupos, não levando em conta as características específicas de cada grupo. O raciocínio sofre a interferência do pensamento simbólico, sendo um raciocínio intuitivo e, portanto, subjetivo.

Operações Concretas (sete aos doze anos)

Ao chegar nessa etapa, a criança percorreu um longo caminho de experimentações com objetos, imagens, símbolos e pensamentos.

Esse período, segundo Piaget (1983, p.18), se inicia por volta dos 7 a 8 anos

A idade de 7 a 8 anos em média assinala um fato decisivo na elaboração dos instrumentos de conhecimento: as ações interiorizadas ou conceptualizadas com as quais o sujeito tinha até aqui de se contentar adquirem o lugar de operações enquanto transformações reversíveis que modificam certas variáveis e conservam as outras a título de invariantes. Esta novidade fundamental é devido uma vez mais ao progresso das coordenações, vindo as operações se constituir em sistemas de conjunto ou “estruturas”.

Nesse novo período, a criança já começa a raciocinar logicamente, ou seja, organiza seus pensamentos em estruturas. Pensa logicamente a respeito das coisas que já experimentou em consequência das atividades e observações dos objetos concretos. Passa do agir sobre o objeto ao agir em pensamento sobre ele; passa da manipulação do objeto a sua manipulação simbólica.

No decorrer dessa etapa, a criança poderá operar em pensamento, desenvolvendo novas formas de raciocínio como classificações, seriações e as quatro operações, mas o seu raciocínio é, ainda, limitado pelas próprias experiências concretas.

Atingirá o conceito de conservação, iniciado com a conservação de substância no período pré-operatório. A esse conceito são acrescentados os conceitos: da conservação do peso nas mudanças de forma e da conservação do volume (os volumes mantêm-se iguais, apesar dos recipientes terem formas, tamanhos e aparências diferentes).

Um aspecto relevante dessa etapa é a aquisição da noção de reversibilidade, que permite à mente reverter suas atividades, voltando atrás no raciocínio. Essa noção possibilita os avanços no raciocínio lógico matemático, nos conceitos de conservação e influencia na qualidade do pensamento.

Operações formais (Doze anos a idade adulta)

É o último período do desenvolvimento cognitivo e surge no início da adolescência. O jovem pode pensar o pensamento e as idéias.

O jovem é capaz de pensar por hipótese e imaginar o que se sucederá, caso se concretize essa hipótese, apenas no nível abstrato, mesmo em situações que não experimentou diretamente.

Surge o pensamento hipotético, possibilitando ao jovem adentrar no mundo das fórmulas matemáticas, químicas e físicas. Desenvolve formas de raciocínio puramente hipotético, como o conceito de espaço N dimensional.

O jovem é capaz de desenvolver formas de raciocínio indutivo, que consiste em estabelecer uma proposição baseada no conhecimento de outras proposições; e dedutivo, quando a conclusão é baseada em premissas lógicas.

O conhecimento a respeito do desenvolvimento cognitivo dividido em estágios evolutivos permite que o professor, como mediador, ao acompanhar as etapas de desenvolvimento da criança, possa adequar as suas ações realizando práticas psicomotoras que estão de acordo com esse momento da criança. O conhecimento do desenvolvimento psicomotor normal é fundamental para o professor perceber possíveis necessidades, dificuldades, avanços, o estágio de desenvolvimento e planejar suas práticas psicomotoras.

1.3.3 Desenvolvimento Psicomotor da criança dos 2 anos aos 6 anos.

Ao se procurar entender como ocorre o desenvolvimento psicomotor na criança, depara-se com a intrínseca relação que se estabelece associando o desenvolvimento psicomotor ao desenvolvimento das demais áreas. Coste apud Coll, Palacios e Marchesim (1995, p.39), retrata com clareza essas associações, relacionando o movimento e a atividade corporal ao psiquismo, emoção e maturação cerebral. Esse mesmo autor afirma ainda que:

a psicomotricidade esta relacionada às implicações psicológicas do movimento e da atividade corporal na relação do organismo com o meio em que se desenvolve. O mundo da psicomotricidade é, pois, o das relações psiquismo – movimento e movimento-psiquismo. Na psicomotricidade há certos componentes maturativos, relativos ao calendário maturativo cerebral [...] E certos componentes relacionais, que têm a ver com o fato de que através de seu movimento e de suas ações a criança entra em contato com pessoas e objetos com os quais se relaciona de forma construtiva. A psicomotricidade é ao mesmo tempo fonte de conhecimento e expressão dos conhecimentos que já tem, meio de gerar vivências e emoções através da relação e expressão de vivências e emoção na relação.

O desenvolvimento psicomotor abrange o desenvolvimento das funções de todo o corpo e das suas respectivas partes. O corpo possibilita à criança, através dos movimentos e da ação exploratória, a aquisição de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

A importância do movimento e do papel da motricidade no desenvolvimento intelectual é reconhecida nos estudos de Piaget. Esses aspectos são também evidenciados na obra de Wallon, que acrescenta o papel da afetividade, relacionando-a, na evolução da criança, à motricidade e à inteligência.

Quando se estuda o desenvolvimento psicomotor, deve-se lembrar da intrínseca relação estabelecida com as demais áreas. Portanto, o professor não deve estudar a “psicomotricidade apenas sob o plano motor, dedicando-se exclusivamente ao estudo de um homem motor” (AJURIAGUERRA, 1980, p.211).

Não é possível conceber o estudo da psicomotricidade desvinculado do plano da inteligência, da afetividade e do meio. O desenvolvimento psicomotor ocorre progressivamente; percebeu-se que, nesse processo, o desenvolvimento de algumas estruturas psicomotoras é básico e condiciona os avanços futuros.

No presente estudo, as principais estruturas psicomotoras são apresentadas isoladamente, procurando facilitar, dessa forma, a compreensão.

1.3.3.1 Leis da evolução psicomotora

O desenvolvimento psicomotor ocorre de forma progressiva, sendo observado, inicialmente, através do crescente domínio corporal que ocorre em uma seqüência esperada. Dessa forma, o desenvolvimento psicomotor obedece a duas importantes leis:

- céfalo-caudal

O desenvolvimento do controle motor ocorre de forma progressiva, iniciando pelo controle da cabeça e depois se estendendo para o controle do tronco, membros superiores e, por último, dos membros inferiores.

- próximo – distal

O desenvolvimento do controle dos movimentos ocorre no sentido do tronco para os membros. O controle se inicia nas articulações e músculos próximos ao tronco, evoluindo progressivamente até a extremidade.

Esse fato pode ser observado na evolução do controle dos movimentos finos da escrita. Inicialmente, as garatujas são representações de movimentos mais amplos, controlados pela cintura escapular; com a entrada do controle do cotovelo surgem os movimentos em zigue-zague; os movimentos circulares surgem com o controle do punho; e a precisão dos movimentos de escrita surge com o controle dos dedos.

1.3.3.2 Principais elementos psicomotores e suas respectivas etapas de evolução

No estudo do desenvolvimento psicomotor, o conhecimento a respeito de alguns de seus elementos, bem como de suas respectivas etapas de evolução, é de suma importância para a atuação do professor na educação infantil.

O esquema corporal

É definido por Wallon (1975, p.105) como “um elemento de base indispensável à criança para formação da sua personalidade; é a representação mais ou menos global, mais ou menos específica e diferenciada que tem do seu próprio corpo”.

A construção do esquema corporal pela criança ocorre gradativamente, através de um processo evolutivo. Nesse processo, a criança vai aos poucos tomando consciência da extensão de seu corpo, delimitando o próprio corpo do mundo exterior.

Para Ajuriaguerra (1980), a referência do corpo só existe na medida em que o indivíduo seja o possuidor; de fato, o esquema corporal (a referência de si mesmo) não é um dado, mas uma prática que evolui com a exploração e a imitação.

O esquema corporal não é algo que se possa ensinar, não é adquirido pelo treinamento, ele vai aos poucos sendo construído mentalmente pela criança, de acordo com o uso que faz de seu corpo.

A construção do esquema corporal pela criança ocorre, na concepção de Le Boulch (1992), em três etapas, assim divididas:

- Primeira etapa: corpo vivido (até os 3 anos): esse período corresponde ao período sensório-motor, descrito por Piaget. A criança, desde o seu nascimento, vai organizando as diversas sensações que vão surgindo, na medida em que ocorre o amadurecimento do sistema nervoso.

O bebê poderá perceber que o desconforto que sentia era proveniente de fome ou dor, por exemplo. Inicialmente a fonte de conhecimento é a boca, e através dela o bebê recebe sensações de calor, frio, de umidade. Passa a levar na boca tudo o que vê e sente, começando seu aprendizado. Descobre suas mãos, leva-as à boca, brinca com elas, descobre seus pés. Percebe o poder que tem sobre o seu corpo, ao cair várias vezes, até encontrar seu ponto de equilíbrio e andar. Esse poder aumenta ao controlar seus esfíncteres.

Nesse período, a criança sente a necessidade de movimentação e a utiliza para adquirir experiências subjetivas de seu corpo e ampliar suas experiências motoras. A criança desenvolve atividades espontaneamente, sem pensá-las, movimenta-se livremente. Ela corre, brinca e passa das atividades espontâneas (que utiliza em suas brincadeiras) para as atividades integradas, tais como: responder às atividades propostas (Pule! Corra!), manter o equilíbrio, ficar parada; representar corporalmente (andar de quatro ao imitar, por exemplo). A criança desenvolve as funções de ajustamento. Na presença de um objeto desconhecido utiliza seus esquemas de acomodação para ajustar-se às exigências. A acomodação possibilita o exercício das praxias (conjunto de reações motoras coordenadas em função de um resultado prático, exemplo, diante de um brinquedo novo que exige a realização de movimentos que ela já conhece, mas que devem ser conjugados para que produza determinado som ou movimento).

Nessa primeira etapa, o comportamento da criança começa a se organizar graças à influência de estímulos externos, essencialmente corporais, iniciados na relação com a mãe. Essas trocas ocorrem através do diálogo tônico que permite à criança sentir em seu corpo as atitudes maternas (sente quando sua mãe está calma, tensa). Esse processo contribui para que a criança consiga identificar a figura materna, por volta dos oito meses.

Essa primeira etapa, do corpo vivido, chega ao final quando a criança reconhece seu corpo como objeto. Até então ela se nomeava na terceira pessoa. Agora passa a usar os pronomes: meu, minha, eu.

Nessa primeira etapa, entre 6 e 18 meses, a criança adquire uma representação visual do próprio corpo graças ao espelho e à sua imagem no espelho (imagem especular). Essa conquista constitui um fato importante para o desenvolvimento do esquema corporal e a tomada de consciência do corpo pela criança. A criança, inicialmente, reconhece a imagem de outra pessoa, normalmente do pai ou da mãe, sorri para a imagem especular do adulto que a segura, mas, quando ouve a voz do adulto, olha surpresa para trás. Somente por volta dos 8 meses a criança compreende que a imagem especular corresponde à imagem do adulto; ela soma a imagem especular à pessoa. A criança se surpreende com a própria imagem e, a partir desse momento, inicia um novo aprendizado, com comportamentos variados. Ela brinca diante do espelho, faz caretas, contorções, leva a mão ao rosto e parte do seu corpo, na frente do espelho. Essa experimentação parece permitir à criança perceber que sua imagem é apenas uma imagem, para depois descobrir essa imagem como sua imagem. Essa descoberta da própria imagem através da experimentação ocorre por volta dos dois anos e meio aos três anos.

- Segunda etapa: corpo percebido (3 aos 7 anos): essa etapa, segundo Le Boulch (1992, p.82),

corresponde à organização do esquema corporal. Antes desse período, este conceito não tinha fundamento na medida em que descrevia uma atividade perceptiva, cujo desenvolvimento só era possível depois da chegada da maturação da função de interiorização. A partir desse período, à imagem visual do corpo estarão associadas as sensações táteis e as sensações cinestésicas correspondentes.

A função de interiorização, que ocorre a partir dos três anos, possibilita, segundo Le Boulch (1982, p.97), “o retorno da criança a ela mesma”. Esse processo tem sua origem no reconhecimento da imagem do outro, externo a ela, iniciado com a imagem do corpo materno; ela então adquire o conhecimento de seu corpo.

Do ajustamento espontâneo passa para um ajustamento controlado, que propicia um maior domínio do corpo, levando a uma maior dissociação dos movimentos voluntários. A

criança passa a aperfeiçoar e refinar seus movimentos, adquirindo uma maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinado.

O maior domínio do corpo promove avanços significativos; segundo Oliveira (1997, p.59),

Ela descobre sua dominância e com ela seu eixo corporal. Passa a ver seu corpo como ponto de referência para se situar e situar os objetos em seu espaço e tempo. Este é o primeiro passo para que ela possa mais tarde chegar à estruturação espaço-tempo.

A partir de seu corpo, como referência e orientação espaço-temporal, descobre formas e dimensões, iniciando pela assimilação dos conceitos topológicos (em cima, embaixo, direita, esquerda). Adquire noções temporais, tais como: intervalo de tempo, ordem (primeiro, segundo, terceiro), sucessão (o que vem antes, depois de).

No final dessa segunda etapa, a criança terá concluído o período pré-operatório.

- Terceira etapa: corpo representado (7 aos 12 anos): nessa última etapa, a criança terá estruturado seu esquema corporal. Adquire a noção do todo e das partes do seu corpo. Aos poucos, a criança passa à descentralização; agora seu corpo não é visto como referência, mas um objeto no espaço. Possibilita à criança criar outros pontos de referência que não estão mais centrados no próprio corpo, mas são externos a ela.

A Coordenação motora: Global e Fina

A coordenação motora:

De maneira genérica, significa a capacidade de integrar diversas ações musculares (contrações, descontrações, alongamentos) simultâneas e sucessivas, de modo a produzir um determinado movimento (ou uma seqüência de movimentos) com eficiência e economia de esforço. A coordenação é obtida, em cada movimento, pela sua repetição. Não obstante, há duas capacidades gerais que influenciam a coordenação: ritmo (capacidade de ajustar o movimento no tempo) e equilíbrio (capacidade de manter o ajuste vertical do corpo, parado ou em deslocamento, com economia de esforço). (KOYNIK FILHO, 2001, p. 38)

A coordenação motora compreende o estudo da coordenação global e da coordenação fina descritas a seguir.

Coordenação Global

Segundo Oliveira (1997), a coordenação global resulta da harmonia de ações musculares. Depende do controle motor e da capacidade de equilíbrio postural, estando o equilíbrio subordinado às sensações proprioceptivas, cinestésicas, labirínticas e ao controle do cerebelo. A criança, através de seus movimentos e experimentações, busca seu eixo corporal, seu centro de gravidade e, através da adaptação, procura um melhor equilíbrio.

Para Le Boulch (1992), o repertório gestual é enriquecido pelas situações cotidianas, pelos jogos funcionais e simbólicos. A evolução da gestualidade contribui para o ajustamento postural da criança. A coordenação global e as experimentações levam a criança a adquirir a dissociação dos movimentos, conseguindo realizar uma atividade diferente em cada membro.

A criança desenvolve a conscientização do corpo através das atividades corporais como o andar, que é um ato neuromuscular, que exige equilíbrio e coordenação. A experimentação do corpo leva ao domínio do esquema corporal. A coordenação global possibilita o desenvolvimento das atividades práticas que, por sua vez, favorecem o desenvolvimento da dominância lateral.

O desenvolvimento da coordenação global está intimamente ligado ao desenvolvimento da coordenação motora fina, assim como da marcha, abordada a seguir.

A marcha

Na evolução que se processa lentamente desde o nascimento do bebê, que parte dos movimentos globais até atingir a idade dos 12 anos, período de movimentos mais precisos e hábeis, a marcha tem, nesse processo, uma participação significativa, pois ela concede ao indivíduo uma independência que, para ser alcançada, a criança terá que enfrentar as quedas, o treino dos movimentos, até atingir o equilíbrio necessário para a locomoção.

A criança, por volta dos 12 a 15 meses, em média, após um período anterior de engatinhar, consegue dar seus primeiros passos. Os objetos desejados agora podem ser alcançados.

Coordenação motora Fina

A coordenação motora fina “diz respeito à habilidade e destreza manual [...] temos que ter condições de desenvolver formas diversas de pegar os diferentes objetos” (OLIVEIRA, 1997, p.42). A destreza refere-se “a habilidades motoras delicadas, implicando movimentos precisos da mão e dos dedos” (HURTADO, 1991, p.38).

O ato de pegar um objeto ocorre com o emprego da preensão, que consiste no movimento de segurar um objeto na mão ou palma da mão. A preensão evolui de uma preensão reflexa até os movimentos finos digitais. A sua evolução marca de maneira clara o desenvolvimento da criança, que vai, aos poucos, se apoderando do meio.

A criança, para desenvolver sua coordenação motora fina, especialmente no ato de escrever, necessitará desenvolver sua coordenação óculo–manual ou coordenação viso–motora. A coordenação viso–motora liga os gestos ao controle ocular, ou seja, a visão acompanha os gestos da mão. A evolução da preensão pode ser descrita da seguinte maneira, segundo Guillarme (1983 p.34):

- Aos 3 meses: ainda é um movimento reflexo involuntário, próximo ao reflexo de “grasping-reflex,” que desaparece por volta dos 4-5 meses, quando surge a verdadeira preensão.
- Aos 4 – 5 meses: o bebê pega o objeto ao tocá-lo, mas a preensão continua incerta, a mão plana por baixo do objeto, com certa hesitação e, em seguida, o objeto é pego pelos três últimos dedos (é a preensão cúbito-palmar). Inicia a coordenação oculomotora (olho – mão).
- Aos 6 meses: a preensão é dígito – palmar, flexão simultânea dos quatro últimos dedos.
- Aos 8 meses: realiza a pinça inferior (rádio-palmar) a criança pega o objeto entre a última falange do indicador e a borda do polegar. A criança, nessa época, manipula o objeto, leva-o à boca.
- Aos 9 – 10 meses: a criança opõe o polegar aos demais dedos e realiza a pinça superior (toma o objeto entre a polpa do polegar e o indicador, gesto especificamente humano de preensão).

A partir dessa etapa aperfeiçoará as praxias; as necessidades da vida social favorecem o seu desenvolvimento. Irá aprender atos tais como: beber em uma xícara, servir-se de uma colher, abrir caixas, pegar objetos e atirá-los, transportar objetos.

Há de se concordar com Guillarme (1983, p.34), ao afirmar que “a preensão é um ato complexo. Ela leva praticamente um ano para atingir sua forma definitiva”. A criança, durante o

seu primeiro ano de vida, irá realizar através do treino e repetição movimentos que, aos poucos, evoluem até atingir a pinça, movimento fundamental para os avanços da motricidade.

Com o desenvolvimento da motricidade, a mão será requisitada para várias ações. A mão poderá desempenhar vários papéis, tais como: bater, abençoar, alimentar, abraçar, apontar na direção desejada, representar, realizar trabalhos manuais e, finalmente, escrever. A escrita é uma das várias funções da mão. Ajuriaguerra (1988, p.9) também ressalta esse aspecto, pois, “para a mão, a escrita não é senão uma de suas atividades”.

Ajuriaguerra (1988, p.9) define a escrita “como uma forma de expressão da linguagem que implica uma comunicação simbólica com a ajuda de sinais criados pelo homem, sinais variáveis de acordo com a civilização”.

É possível observar que a aquisição da escrita ocorre ao longo de um processo de desenvolvimento que depende de certos fatores. Para Ajuriaguerra (1988, p.10), a escrita “só é possível a partir de certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo, socializados em um determinado ambiente e de acordo com certas normas”.

A escrita exige da mão uma motricidade que possibilite a sua execução, motricidade iniciada através da experimentação do corpo e a gradativa independência das articulações do membro superior; independência começada no ombro evoluindo até a independência dos dedos.

Nesse processo de aquisição da escrita, o desenho e o grafismo são habilidades preparatórias fundamentais. Oliveira (1997, p.44) ressalta a importância dessas atividades, pois “auxiliam a desenvolver a habilidade de pegar o lápis de forma correta, facilitando uma maior harmonia dos movimentos”.

O desenho tem um papel importante na observação do desenvolvimento da criança, em especial o desenho da forma humana; segundo Fonseca (1993, p. 69), “ocupa um lugar especial na interpretação do grau de desenvolvimento”.

Lateralidade

Durante o desenvolvimento da criança ocorre uma tendência, uma preferência pelo uso do olho, mão e pé de um dos lados do corpo. Por volta dos 3 – 4 anos se instala a dominância lateral, normalmente concluída aos 6 – 7 anos, com predomínio do lado direito (destro) ou esquerdo (sinistro). O lado dominante apresenta maior força muscular, precisão e rapidez.

A dominância lateral do mesmo lado do corpo, definida nos três níveis (olho, mão e pé), é dita homogênea. O uso indiscriminado de ambas as mãos é dito ambidestro. A dominância é classificada como cruzada se um dos três níveis contraria a dominância lateral estabelecida nos outros dois níveis; por exemplo, a criança usa a mão esquerda e o olho e pé direito.

Observa-se facilmente a dominância manual na execução de atividades tais como: recortar, pentear-se, desenhar usando um lápis.

A dominância ocular é percebida no ato de olhar, por exemplo, quando a criança olhar pelo buraco da fechadura ou um monóculo com fotos.

A dominância do membro inferior pode ser observada quando se pede que pule em um pé só (exemplo: na brincadeira de amarelinha), arraste objetos com um pé só, chute a bola. Deve-se atentar para o desempenho dos membros inferiores.

A lateralidade e a sua definição é fundamental no desenvolvimento da criança. De acordo com De Meur e Staes (1984, p.12), ela “influi na idéia que a criança tem de si mesma, na formação de seu esquema corporal, na percepção de simetria de seu corpo”.

A definição da lateralidade, ou seja, a existência de uma dominância lateral possibilita à criança perceber-se, estar consciente dos lados direito e esquerdo em seu corpo. Assim, identifica esses conceitos em relação aos objetos ao seu redor; depois, na pessoa a sua frente e, por último, nos objetos entre si. Contribui também para a organização espacial da criança; ao perceber seu eixo corporal, ela irá se localizar no meio, ao seu redor, usando seu corpo como referência no espaço.

A Organização Espacial

Consiste na tomada de consciência de seu próprio corpo, ou seja, de seu esquema corporal, primeira referência em relação ao meio ambiente. A organização tem como referência inicial seu próprio corpo e, a partir dele, se orienta em relação às pessoas e coisas em posição estática ou em movimento.

A organização espacial é:

- a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas;
- a tomada de consciências de situação das coisas entre si;
- a possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las. (DE MEUR; STAES, 1984, p.13)

A organização espacial é fundamental à nossa vida em sociedade, possibilitando, através do espaço e das relações espaciais, estabelecer relações entre as coisas, observando, comparando, combinando, agrupando e classificando os objetos, de acordo com certos atributos, chegando aos conceitos desses objetos e às categorizações.

Muitas atividades desenvolvidas em sala de aula, como a escrita e a matemática, dependem do desenvolvimento de noções espaciais. A aritmética, por exemplo, lida com as relações de agrupamento que dependem da noção espacial. A leitura e a escrita se desenvolvem em um espaço, em um sentido e orientação particular.

A organização espacial não nasce com o indivíduo, é elaborada e construída mentalmente. No percurso dessa organização, que está atrelada ao desenvolvimento dos demais elementos psicomotores, assim como aos fatores relacionados à maturação do sistema nervoso, seguem algumas construções mentais das quais se passa a tratar.

No período sensório–motor, por volta dos 15 meses, a conduta de exploração da criança, de interesse pelo objeto, guiada pela necessidade cognitiva, permite ampliar suas praxias e construir um espaço de ação vivenciado.

A criança, dos 15 meses aos 3 anos, tem os interesses voltados para o mundo exterior. Nesse período, o espaço da criança é um espaço construído pela intuição, não existe um sistema de referências baseado nos eixos e distâncias, fornecidos pela geometria euclidiana. A relação mais elementar é a de vizinhança, de proximidade dos elementos no mesmo espaço. Surge a relação de separação, permitindo que dois elementos sejam percebidos separadamente. Segue a relação de ordem ou sucessão espacial, permitindo perceber certa disposição das partes do objeto ou da disposição de objetos alinhados. A relação de envolvimento, de interiorização – exteriorização permite, por exemplo, à criança perceber um objeto no interior de outro. A criança adquire a noção de fronteira, em um espaço delimitado, por exemplo: diante de uma porta que a impede de passar. O domínio dessas relações permite à criança desenvolver uma geometria topológica, possibilitando que distinga, aos 3 anos, figuras abertas e fechadas.

A partir dos três anos, a criança adquire uma vivência corporal, uma imagem corporal desenvolvida com a estruturação do esquema corporal. A aquisição dessa imagem corporal permite à criança usar seu corpo como referência para perceber a posição dos objetos no espaço, possibilitando o desenvolvimento da organização espacial.

O desenvolvimento da organização espacial é dividido em quatro grandes etapas, marcadas por aquisições significativas assim classificadas: conhecimento das noções, orientação espacial, organização espacial e compreensão das relações espaciais.

Conhecimento das Noções

Por volta dos 3 anos, a criança fixa suas referências com o uso da linguagem. Para Le Boulch (1992, p.199), “a verbalização tem um papel fundamental. Todo objeto, desde o momento em que ele é nomeado, faz o papel de organizador do espaço próximo circundante, permitindo construir o espaço que o rodeia”.

Por volta dos três anos, a criança, aos poucos, adquire o conhecimento das noções e termos relacionados ao espaço, tais como as noções de: situações (dentro, fora, frente, atrás, no alto, embaixo, sobre, sob, contra, entre, ao lado); de tamanho (grosso, fino, espesso, delgado, grande, médio, pequeno, estreito, largo); de posição (em pé, deitado, sentado, ajoelhado, agachado, ereto, curvado); de movimento (levantar, abaixar, empurrar, puxar, dobrar, estender, andar, correr, avançar, retroceder, girar, rolar, cair, levantar-se, inclinar-se, subir, descer); de formas (círculo, quadrado, triângulo, retângulo), de qualidade (cheio, vazio, pouco, muito, inteiro e metade). Após atingir o conhecimento dessas noções e termos relacionados ao espaço, a criança terá atingido a etapa da orientação espacial.

Orientação Espacial

Nessa etapa, a criança conhece os termos. Ela deverá aprender a se orientar e a orientar as coisas. Passará a desenvolver as idéias de geometria projetiva e euclidiana simultaneamente. A geometria projetiva possibilita a conquista do espaço projetivo. Para Le Boulch (1992, p.124), no espaço projetivo, o objeto ou a figura não são mais vistos tais quais, mas sim do ponto de vista de um observador que tem certa visão do objeto ou da figura. Essa conquista é vista tardiamente na representação do desenho em perspectiva, por volta dos 8 – 9 anos. A geometria euclidiana possibilita o reconhecimento de formas e dimensões.

A criança terá adquirido noções tais como: de fila, frente a frente, costas contra costas, memória espacial, pode seguir um trajeto, se orienta com mudanças dos pontos de referências.

A criança, ao conseguir orientar-se em seu meio, estará mais preparada para assimilar a orientação no papel. No final dessa etapa, no qual o indivíduo aprende a orientar os objetos, ele passa a organizá-los, entrando na etapa seguinte.

Organização Espacial

Nessa etapa, a criança passa a organizar os objetos, a combinar as diversas orientações. A criança não utiliza mais seu corpo como referência, escolhe outros pontos, e os colocará segundo diversas orientações. Adquire as noções de distância, de direção, passa a prever, antecipar e transpor. Desenvolve a noção de memória espacial, que possibilita: descobrir o objeto que falta, reproduzir um desenho visto anteriormente e não esquecer os símbolos gráficos e suas direções. Com essas aquisições, a criança passa à etapa seguinte.

Relações espaciais

De acordo com De Meur e Staes (1984, p.15), “esta etapa difere bastante das três etapas anteriores, com efeito baseia-se, unicamente, no raciocínio a partir de situações especiais bem precisas”, como perceber relações com: simetria, oposição, ritmo, a inversão, elementos adicionados ou subtraídos.

A criança é capaz de trabalhar com as progressões de tamanho e de quantidade. Ela é capaz, por exemplo: de desenhar a planta de sua casa ou escola, de desenhar o trajeto de sua casa até a escola.

Durante o processo de desenvolvimento da organização espacial, é fundamental o desenvolvimento da dominância lateral, que ocorre por volta dos 6 anos, quando consegue reconhecer seu eixo corporal, nomear seu lado direito e esquerdo. A dominância lateral permite que localize as diferentes posições dos objetos.

O desenvolvimento da organização espacial está associado ao desenvolvimento da organização temporal, não é possível conceber a idéia de espaço desvinculada da noção de tempo. Piaget (1946, p.12), em seus estudos, evidencia essa intrínseca relação entre espaço e tempo: “o espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo, e o tempo é o espaço em movimento”. “O tempo supõe o espaço, pois o tempo nada mais é do que uma relação dos eventos que o preenchem” (PIAGET, 1975, p.298). Da mesma forma o corpo coordena-se, movimenta-se em um espaço e tempo determinado, não sendo possível conceber o espaço sem falar no tempo e vice-versa.

A Organização Temporal

A organização temporal, assim como a organização espacial, não é um conceito que nasce com o indivíduo. O espaço e o tempo “constroem-se pouco a pouco e implicam a elaboração de um sistema de relações.” (PIAGET, 1975, p.298). A organização temporal, assim como a organização espacial, é construída mentalmente. O conceito de tempo envolve a noção de sucessão e, portanto, está intimamente relacionado ao ritmo.

O ritmo engloba as noções de ordem, sucessão e duração. Está presente desde a vida embrionária da criança, registrando-se primeiro no corpo da criança: seu ritmo cardíaco, respiratório, de fome, alternância vigília–sono, ritmo das atividades musculares, da locomoção, das palavras.

O ritmo da criança sofre a influência externa;

desde o nascimento, o organismo, com seus ritmos espontâneos, é confrontado a uma realidade temporalmente estruturada, seja por razões puramente físicas como alternância dos dias e das noites, seja pela influência das normas sócio–culturais (LE BOULCH, 1992, p. 109).

O ritmo está presente, também, nos movimentos espontâneos da criança, que são movimentos descobertos e não imitados. A vivência corporal do tempo, através do ritmo, ocorre desde o nascimento da criança; ela antecede a percepção temporal que é elaborada posteriormente.

Segundo Piaget (1975, p.294), as primeiras impressões a respeito do tempo surgem no período sensório motor, como exemplo, “quando, gritando de fome, o bebê reclama a sua comida, com maior ou menor êxito, ele tem conhecimento de certas durações, como a da espera [...]”.

O bebê, no período sensório–motor, por volta dos dois anos, associa seu esquema temporal às coisas externas, reconhece as seqüências dos eventos e a duração dos intervalos: sabe que é hora do banho, hora de comer, hora de dormir, hora de brincar. Essas atividades, na maioria das vezes, obedecem a horários e seqüências, que impõem um ritmo externo.

No processo de organização temporal, a criança encontra, muitas vezes, dificuldades em adquirir as noções temporais que são muito abstratas, em perceber as relações temporais desenvolvidas através das conexões mentais estabelecidas entre elas.

A criança vive um tempo subjetivo “criado por nossa própria impressão” (DE MEUR; STAES, 1984, p.16); assim, uma atividade prazerosa parece passar logo, e a atividade desagradável parece demorar mais. É fundamental que a criança passe desse tempo subjetivo para o

tempo objetivo, que é sempre idêntico, é o tempo matemático. A criança caminha para a noção de tempo objetivo, e o professor deverá auxiliá-la nessa passagem, a partir de seus conhecimentos a respeito do desenvolvimento da organização temporal.

A organização temporal, segundo De Meur e Staes (1984, p.15), “é a capacidade de situar-se em função: da sucessão dos acontecimentos; da duração dos intervalos; da renovação cíclica de certos períodos; do caráter irreversível do tempo”. O desenvolvimento da organização temporal, segundo esses autores, pode ser dividido em quatro grandes etapas: ordem e sucessão; duração dos intervalos; renovação cíclica de certos períodos, e ritmo.

Ordem e sucessão

Nessa etapa, a criança consegue colocar os fatos do seu dia-a-dia numa ordem cronológica: o que aconteceu antes e depois; o que faz primeiro e por último; usa os termos ontem, hoje e amanhã.

Essas aquisições possibilitam à criança perceber a ordem e seqüência dos acontecimentos, e, aos 5 anos, adquire a noção de seqüência lógica.

Duração dos intervalos

Nessa etapa, os fenômenos que ocorrem no tempo decorrido são percebidos, relacionados ao tempo curto, tempo longo, noções de hora, minuto e segundo.

Renovação cíclica de certos períodos,

Nessa etapa, a criança percebe que o tempo é determinado pelos dias (manhã, tarde e noite), semanas e estações do ano.

Ritmo

“O ritmo abrange a noção de ordem, de sucessão, de duração, de alternâncias” (DE MEUR; STAES, 1984, p.17). Está presente na vida da criança desde sua vida intra-uterina, e é, como se sabe, primeiramente vivenciado, e somente mais tarde percebido. O trabalho de ritmo é fundamental na Educação Infantil, permitindo à criança aquisições tais como: com os movimentos

ritmados expressar seus sentimentos e eliminar as sincinesias (movimentos involuntários); estimular a atenção e concentração, ao seguir uma cadência determinada; perceber o relaxamento e pausas nos tempos fortes e fracos. O desenvolvimento do ritmo na criança também contribui para o seu avanço na leitura e escrita que apresentam ritmo, espaço entre as palavras, pontuação e entonação.

1.4 Algumas contribuições da psicologia genética para o desenvolvimento de práticas psicomotoras

As práticas psicomotoras, como em qualquer área do conhecimento, são baseadas em uma concepção metodológica e, portanto, envolve uma escolha pessoal. Na perspectiva da concepção psicogenética, a proposta de intervenção psicomotora procura respeitar os estágios de desenvolvimento cognitivo, os processos de construção do conhecimento, assim como a interação com o meio. Na interação com o meio, um dos aspectos primordiais refere-se à relação professor-criança. Outro aspecto refere-se aos conhecimentos do professor a respeito da infância, da criança sob seus cuidados, aliado aos conhecimentos relevantes a respeito desse momento da vida.

1.4.1 A relação professor-criança

A relação professor-criança envolve a participação de ambas as partes, não sendo, pois, unidirecional.

a relação professor–aluno, como qualquer relação entre pessoas, não é unidirecional, nem mesmo quando se trata de crianças pequenas, como em uma pré –escola. A relação supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos. É através do embate entre parceiros que a criança vai construindo sua visão de mundo. (OLIVEIRA, apud HOFFMANN, 2002, p. 47)

O professor, ao desenvolver uma prática psicomotora, interage, participa das brincadeiras e lida com situações de conflito entre as crianças. Nesses momentos, trabalha com as questões de limites e regras, que devem, sempre que possível, ser colocadas e esclarecidas no início

das práticas. A relação baseada no respeito mútuo, na prática se traduz pelo respeito à criança, ao respeito à cultura da criança, ao seu modo particular de construir conhecimento, o seu querer ou não participar da brincadeira, o seu interesse, curiosidade, liberdade de escolha e direito de expressar-se de diferentes modos. O respeito mútuo reflete a presença de um ambiente favorável ao desenvolvimento da moralidade infantil, que conduz à moral da autonomia.

Os estudos de Piaget são reconhecidos no campo do desenvolvimento cognitivo, graças às suas contribuições a respeito da epistemologia genética. Entretanto, é pouco difundido que essas contribuições receberam importantes subsídios oriundos de seus estudos a respeito do desenvolvimento moral da criança.

Os estudos de Piaget e seus colaboradores oferecem contribuições para que se compreenda que o desenvolvimento da moralidade infantil está intimamente ligada à relação estabelecida com o meio. Essa relação, a criança estabelece com seus familiares, seu professor e colegas de classes, com o meio físico (representado pelos objetos, espaços físicos, etc.). Portanto, numa perspectiva psicogenética, a criança necessita de um meio, de um contexto sócio moral favorável ao seu desenvolvimento.

Segundo Devries e Zan (1998, p. 10), “o princípio fundamental da educação construtivista – de que um ambiente sócio-moral deve ser cultivado, o respeito pelos outros é continuamente praticado”. A relevância conferida a esse tema é observado nos estudos Kami e Devries (1992), numa proposta de um programa para a pré-escola baseado na teoria de Piaget, salientam a importância da autonomia moral como principal meta educacional.

Kamii (1993), em seus estudos, reafirma a importância dada por Piaget à autonomia como finalidade da educação ao abordar questões relacionadas ao número e sua natureza. Essa autora, com esse posicionamento, mostra ao professor que, independente do tema a ser tratado, a autonomia é sempre uma meta a ser alcançada pelo professor numa perspectiva psicogenética.

As práticas desenvolvidas pelo professor podem contribuir para o desenvolvimento de uma moral de autonomia ou heteronomia. Os estudos de Piaget e seus colaboradores oferecem contribuições para o desenvolvimento de práticas que contribuem para o desenvolvimento moral da criança. Esses estudos contribuem, também, para reconhecermos, através das práticas do professor, elementos que promovem o desenvolvimento moral na criança. Esses elementos são identificados no emprego da Justiça Retributiva em sala de aula.

Em sala de aula é comum a aplicação de sanções pelo professor ao aluno que descumpra uma regra ou comete uma falta. Frequentemente, nesses contextos, é aplicada a justiça retributiva. Para Piaget (1994, p. 157), na justiça retributiva “[...] a noção de justiça é inseparável

daquela de sanção e define-se pela correlação entre atos e sua retribuição”. Encontramos dois tipos de sanções: expiatória e por reciprocidade. A sanção expiatória é arbitrária, não existe uma correlação entre a falta cometida e a punição imposta (por exemplo, a criança quebrou o brinquedo do colega, então não irá brincar). Esse tipo de sanção está de acordo com a coação, com o respeito unilateral e a heteronomia.

Por outro lado, a sanção por reciprocidade é definida como uma sanção em cuja base há uma correlação entre a falta cometida e o tipo de punição. Nesse tipo de sanção, a quebra de uma regra tem o significado de uma ruptura no elo social. Para recolocar as coisas em ordem, não é necessária uma repreensão dolorosa. Existe uma relação entre a falta cometida e a sanção (punição) imposta (por exemplo, a criança quebrou o brinquedo do colega, então deverá consertá-lo ou substituir por outro brinquedo). As sanções por reciprocidade estão de acordo com a cooperação e a moral de autonomia

É possível identificar na relação professor-criança dois tipos de moralidade. Segundo Devries e Zan (1988, p. 53), “[...] corresponde a dois tipos de relacionamento adulto - criança, um que promove o desenvolvimento infantil e outro que o retarda”.

O professor, na relação que estabelece com a criança pequena, em alguns casos parece não compreender seu papel e assume uma atitude autoritária. Nesse caso, favorece com suas ações o respeito unilateral, a coação e a heteronomia. As sanções aplicadas por esse professor frequentemente estão de acordo com as sanções expiatórias. A moral da heteronomia, do respeito unilateral, de acordo com Piaget (1994, p. 154), “[...] é a origem da obrigação moral e do sentimento do dever: toda ordem partindo de uma pessoa respeitada é o ponto de partida de uma regra obrigatória”.

Por outro lado, encontra-se professores preocupados com o desenvolvimento moral de seus alunos. Esses professores procuram estabelecer uma relação de respeito mútuo e cooperação que conduz à autonomia moral do aluno. As sanções aplicadas por esses professores estão de acordo com a sanção por reciprocidade. Segundo Piaget (1994, p.155), a autonomia moral ocorre “[...] quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior”. O desenvolvimento da autonomia e da reciprocidade ocorre “quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p 155). Essa definição difere da concepção de autonomia que frequentemente encontramos, a criança autônoma é vista como aquela que se guia por si mesma.

Portanto, a aplicação de sanções do tipo expiatória pode ser indicativa da existência do respeito unilateral, da coação que conduz à moral da heteronomia. A utilização desse tipo de sanção pode ser um indicativo de atraso no desenvolvimento moral da criança, da mesma forma que, o uso freqüente da sanção por reciprocidade pode ser indicativo que nesse contexto educativo está ocorrendo a cooperação, a reciprocidade, o respeito mútuo que conduz à moral da autonomia. Nesse caso encontramos um contexto favorável ao desenvolvimento moral da criança.

O emprego de sanção expiatória ou por reciprocidade, evidencia a importância de o professor dominar os conhecimentos necessários no campo do desenvolvimento moral infantil. Essa importância pode ser vista na pré-escola, período em que as crianças vivenciam uma fase heteronoma da moralidade. Nessa fase, a relação professor – aluno poderá contribuir para avanços no desenvolvimento da moralidade infantil ou então retardar esse desenvolvimento.

Yves de La Taille (1994, p.19) adverte para os limites da ação educativa do professor para o desenvolvimento da autonomia moral da criança, pois, existe a interferência do meio e da cultura:

[...] é preciso tomar cuidado com as pretensões da ação educativa escolar: os conceitos de coação e cooperação são, para Piaget, conceitos que permitem a leitura de uma sociedade dada. Se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos.

É importante considerar que o desenvolvimento moral infantil sofre a influência do meio, em especial do meio familiar, que pode contribuir tanto para a coação, levando à heteronomia moral, como para a cooperação, conduzindo à autonomia moral.

1.4.2 Os conhecimentos a respeito da criança

Ao planejar sua prática psicomotora, o professor baseia-se em seus conhecimentos a respeito da criança. Esses conhecimentos compreendem os específicos, a respeito de cada criança sob seus cuidados; e os gerais, a respeito do desenvolvimento infantil. Normalmente os conhecimentos a respeito de cada criança são construídos na relação com a criança, nas informações fornecidas pelos pais e nos relatos dos professores anteriores. O domínio dos conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil compreende a formação prévia do professor nesse campo do conhecimento. Esse preparo ocorre, muitas vezes, na formação inicial ou continuada do professor.

Os conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil, em áreas como neurológica, cognitiva, psicológica, auxiliam o professor de EI a compreender e planejar práticas que estejam de acordo com esse momento da criança.

Wallon (1975, p.15) alerta para o risco de não se respeitar o desenvolvimento da criança:

[...] até há pouco tempo, o erro da educação, nas nossas sociedades modernas, consistia em menosprezar as primeiras fases e impor prematuramente à criança os modos de pensar e de agir que viriam mais tarde [...] É em todas as suas fases, em todas as suas manifestações, que é preciso estudar a criança.

O planejamento das práticas depende dos conhecimentos do professor a respeito do desenvolvimento infantil aliado ao conhecimento a respeito de cada criança, envolvendo aspectos como: as preferências, as interações, amizades, o modo de lidar com a frustração, a aceitação das regras e limites, a forma de expressar-se, a participação em atividades coletivas.

O conhecimento do professor contribui para entender, por exemplo, a dificuldade da criança em lidar com regras, considerando que as crianças pequenas não conseguem segui-las. “Todas as crianças começam sendo egocêntricas e gradualmente desenvolvem a capacidade de coordenar pontos de vista com outras crianças” (KAMII; DEVRIES, 1991, p.299). É importante que o professor conheça aspectos do desenvolvimento da criança para saber lidar e promover situações que favoreçam a descentração da criança.

Os conhecimentos do professor auxiliam-no na compreensão do emprego dos jogos e brincadeiras como importantes recursos para o desenvolvimento infantil, tanto no campo psicomotor quanto nas questões de limites e socialização, pois a criança, ao lidar com limites, aprende a esperar sua vez, a cooperar e a viver em sociedade. Le Boulch (1992, p.140) afirma que “a atividade lúdica incide na autonomia e na socialização, condição de uma boa relação com o mundo”.

1.5 A prática psicomotora: a ação educativa e o papel do professor

O professor de EI, ao desenvolver a prática psicomotora, em uma proposta educativa, não pode ignorar a inter-relação da psicomotricidade com as demais áreas. Não deve,

portanto, situar sua ação somente no âmbito do movimento, esquecendo-se da importância de áreas tais como: neurológica, psicológica e cognitiva.

Concordamos com Oliveira (1997, p.37), ao afirmar que:

Um educador, a partir de um bom conhecimento do desenvolvimento do aluno, poderá estimulá-lo de maneira que todas as áreas como psicomotricidade, cognição, afetividade e linguagem estejam interligadas.

O professor, ciente de seu papel, em muito irá contribuir para que a criança apresente um desenvolvimento mais harmonioso. O conhecimento de alguns aspectos relevantes, esperados no desenvolvimento psicomotor da criança, e a observação constante das crianças aliados à aplicação de uma avaliação psicomotora, são meios de verificar possíveis necessidades, dificuldades e avanços no processo de desenvolvimento psicomotor da criança.

Em uma abordagem psicogenética, o professor, ao interagir com a criança, deverá criar as condições, o meio favorável ao estágio de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, um princípio fundamental a ser considerado, segundo Wallon (1975, p.211), é “que em todos os períodos por que passa a criança é preciso saber preparar o período seguinte”.

Não é tarefa fácil criar as condições, o ambiente favorável, para o desenvolvimento psicomotor e, ao mesmo tempo, preparar o caminho para as etapas que se sucederão. O professor poderá contribuir para o progresso da criança, quer seja nas aquisições cognitivas, motoras, nas relações que se estabelecem entre as crianças, no seu relacionamento afetivo com a criança, no respeito à autonomia da criança. A prática psicomotora dependerá do conhecimento e respeito ao ritmo individual de cada criança, somado aos progressos que serão alcançados pelo grupo de crianças em interações ora coletivas, ora em atividades mais individualizadas. Sendo assim, fundamental é que o professor, em sua prática, ofereça condições para que a criança confie mais em si mesma. Nesse sentido, um grande começo é aceitar e demonstrar carinho pela criança.

Na EI, a primeira prioridade psicomotora deve estar voltada para a atividade motora global, que envolve aspectos como: exploração do ambiente, atividades lúdicas, necessidades de movimento, de investigação e de expressão da criança.

A criança deve desenvolver uma motricidade espontânea, que favoreça a criatividade, a qual se expressa, inicialmente, nos comportamentos motores e afetivos. Graças a esse comportamento, a criança experimenta e explora por meio da vivência corporal. Mais tarde, com os seus progressos, ela não precisará mais utilizar-se da vivência corporal para experimentar, passará a explorar no plano mental.

A motricidade espontânea poderá ser desenvolvida através da atividade livre que, progressivamente, vai sofrendo a ação dos limites. Num ambiente no qual a criança se sinta confiante e cercado de afeto, ela saberá lidar com as frustrações causadas pelos limites impostos. A atividade espontânea evolui para uma atividade mais controlada, com a entrada dos limites.

O professor, ao desenvolver as práticas psicomotoras, perceberá que a psicomotricidade auxilia a criança a viver em grupo.

A psicomotricidade ajuda a viver em grupo. Nos exercícios psicomotores as crianças devem respeitar as regras dos jogos. Cada uma compreende rapidamente que o desrespeito às regras torna o jogo impossível ou injusto e, por esse meio aceita mais facilmente as regras da vida social. (DE MEUR; STAES, p.23, 1984)

As práticas psicomotoras na EI não devem ser planejadas ou concebidas como uma repetição de séries de exercícios. De acordo com Oliveira (1997, p.38), esses exercícios “não devem ser realizados de forma mecânica, devem ser associados com as estruturas afetivas e cognitivas.” Deve-se planejar essa ação educativa, para atender uma necessidade individual ou de um grupo de crianças. A prática psicomotora pode ser muito rica e depende da capacidade do professor de criar situações novas de aprendizagem, explorar os ambientes da sala de aula e do pátio. O professor pode explorar os espaços da sala de aula, ao desenvolver os cantos de atividades que podem sofrer mudanças, de acordo com as áreas de interesse e novas propostas. O professor pode utilizar o pátio, o parque, o tanque de areia para desenvolver os jogos, as atividades em grupo, ou mesmo individuais. Em todas essas situações, a autonomia da criança deve ser respeitada e estimulada, dando espaço para que a criança crie, trabalhe seu corpo, integre ações e pensamento.

Segundo Sanches, Martinez e Peñalver (2003, p.71),

“[...] a prática psicomotora é prioritariamente uma forma de levar a termo em um espaço determinado (sala) e em um momento concreto (horário estabelecido), com alguns objetos (materiais) e algumas pessoas (as crianças e os educadores), uma atividade dinâmica baseada no corpo e em suas ações” [...].

A prática psicomotora é uma forma de atuação do professor que planeja sua ação a partir dos conhecimentos psicomotores e da avaliação psicomotora. As práticas são realizadas em um horário e tempo previamente estabelecidos (uma ou duas vezes por semana, com duração aproximada de 45 minutos), em um espaço físico determinado. O professor emprega, de acordo com os objetivos propostos, os diversos jogos e brincadeiras ou outras atividades.

1.6 A Prática psicomotora: o emprego dos jogos e brincadeiras

Segundo Le Boulch (1992, pg. 139), “permitir brincar às crianças é uma tarefa essencial do educador”. Durante a prática, o professor, em alguns momentos, dirige e coordena as atividades e, em outros, participa junto com a criança.

O ambiente adequado é fundamental para realizar a prática psicomotora. Para desenvolvê-la é, muitas vezes, necessário mudar a disposição dos móveis para que as crianças realizem atividades envolvendo atividades como correr, pular e saltar.

Le Boulch (1992, pg.140) afirma que “para brincar, seja só ou com várias crianças, de forma espontânea ou organizada, é preciso dispor de espaço”. Os materiais variam segundo as proposta de trabalho com a criança. Le Boulch (1992) sugere o emprego de diversos materiais: bolas de diferentes tamanhos, círculo, pneus, cordões de diferentes tamanhos, cordas para pular, sacos com grãos, arcos, bancos, etc. Na sala de atividades, um espelho grande colocado na parede auxilia a criança na construção do seu esquema corporal, elemento essencial para o desenvolvimento psicomotor, ao visualizar seu corpo, ao perceber o próprio corpo, ao observar os seus movimentos.

Segundo Moyles (2002, p.120), “[...] o brincar é sempre estruturado pelos materiais disponíveis para os participantes.” O professor deve, ao planejar sua prática, organizar previamente o ambiente e os materiais.

A escolha dos materiais, dos jogos e brincadeiras, depende dos objetivos propostos. Para tanto, o professor deve buscar conhecimentos nessa área. A importância dada a esse aspecto é comentada por Moyles (2002, p.120): “conhecer os seus recursos, especialmente os materiais lúdicos, é de vital importância”.

O emprego dos jogos e brincadeiras, como meios, na realização das práticas psicomotoras, deve estar condicionado à manutenção das suas características.

O jogo, segundo Huizinga (1971, p.16), “é uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras”. Para esse autor, o jogo apresenta algumas características formais: é uma atividade livre; promove a fuga, a evasão da vida real; está limitada a um determinado tempo e espaço; possui regras que devem ser respeitadas. O jogo apresenta também características lúdicas (HUIZINGA, 1971, p.21) “[...] ordem, tensão,

movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo.” Portanto, na realização das práticas empregando os jogos como recursos, essas características devem ser consideradas.

No entanto, Kishimoto (2000) alerta para o fato de nem sempre ser possível conseguir identificar o verdadeiro jogo, que deve ser também acompanhado de motivação interna e da intenção da criança. Esses dois aspectos do jogo, dada à complexidade da análise, não farão parte da nossa investigação.

Na brincadeira, seja ela, de faz-de-conta, pega-pega, de construção ou de outra natureza, a regra está implícita. A criança pode assumir diferentes papéis e imaginar situações diversas. Como exemplo, no faz-de-conta pode imaginar que é o médico, no pega-pega pode imaginar que é o caçador, e na construção imagina que faz a casa do cachorro. No RCNEI (1998, p. 27), em seu primeiro volume, a brincadeira é apresentada como uma linguagem infantil.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se.[...] toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

A brincadeira, segundo Spodek e Saracho (1998, p.215), pode ser considerada educativa, quando serve a um propósito pedagógico em que as crianças aprendem.

A brincadeira educativa tem como objetivo primário a aprendizagem. Ela é divertida para as crianças, pois se não proporcionar satisfação pessoal, a atividade deixa de ser lúdica. As brincadeiras educativas, entretanto, servem a um propósito pedagógico, ao mesmo tempo em que se mantém sua função de satisfação pessoal.

Spodek e Saracho (1998) esclarecem que cabe ao professor transformar a brincadeira natural, para atingir os propósitos pedagógicos, sem que se percam suas características lúdicas.

O emprego dos jogos e brincadeiras pelo professor de EI em sala de aula depende de uma formação prévia. Segundo Moyles (2002, p.18), “O que parece ser necessário é uma oportunidade para os professores desenvolverem um sólido conceito do brincar, com um rigor acadêmico aceitável para todos aqueles envolvidos, como justificativa para sua existência prática nas escolas”. Os jogos e brincadeiras são meios reais de aprendizagem (MOYLES, 2002); constituem recursos pedagógicos (FREIRE, 2003); são brincadeiras educativas (SPODEK e SARACHO, 1998); fazem parte da cultura infantil e são próprios da infância.

Nessa proposta, os jogos e brincadeiras são meios didáticos que servem a propósitos pedagógicos. No contexto escolar, o professor, em muitas situações planejadas, pode favorecer, através das práticas psicomotoras, as aprendizagens da criança. Como exemplo, numa brincadeira com o uso de roupas e fantasias, o professor tem a oportunidade, muitas vezes, de favorecer algumas aprendizagens, em ações como abotoar, subir o zíper, colocar o cinto, a meia ou o sapato. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento da motricidade fina e independência da criança.

Deve-se esclarecer que a necessidade apontada de formação do professor no campo dos jogos e brincadeiras é essencial para o emprego desses recursos. No entanto, a formação psicomotora não contempla o aprofundamento nesse tema, o que exigiria a ampliação do foco da pesquisa. O professor, em muitos casos, ao eleger determinada brincadeira, deve adequá-la e adaptá-la ao seu espaço físico, contexto de trabalho, aos materiais disponíveis; deve ser criativo para, em diversos momentos, atingir seus objetivos.

A escolha de um jogo ou brincadeira devem estar embasados nos objetivos propostos. Desse modo, o professor planeja ações que promovem, estimulem ou oferecem condições favoráveis ao desenvolvimento de um ou mais elementos psicomotores. Nessa escolha, a avaliação psicomotora pode oferecer algumas informações a respeito do desenvolvimento psicomotor da criança que contribuem para o planejamento das práticas. A seguir, é apresentada a importância da avaliação psicomotora.

1.7 Avaliação psicomotora: observação, reflexão e tomada de decisão.

Segundo Picq e Vayer (1988, p.233), a avaliação é fundamental para o trabalho psicomotor “toda ação educativa precisa da observação e esta implica a avaliação”.

As informações obtidas com os resultados das avaliações possibilitam o acompanhamento do desenvolvimento da criança, assim como a identificação de possíveis dificuldades e avanços nessa área. A avaliação psicomotora, assim como as demais avaliações realizadas na EI, não tem o objetivo de promover a criança para uma fase ou estágio seguinte. Não deve ser vista como classificatória ou com finalidade de comparar, rotular ou mensurar os possíveis resultados obtidos com cada criança. Ela é um importante instrumento para o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança no campo psicomotor.

Segundo a LDB nº 9394, de 20/12/96, seção II da EI, no artigo 31, “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Hoffmann (2002, p. 47) ressalta, dentre as dificuldades encontradas no processo avaliativo, a dificuldade de o professor observar a criança, sem sofrer a influência de suas próprias concepções.

Percebe-se, no processo avaliativo, quão difícil é para o professor dar-se conta de que o que ele acredita observar da criança é decorrente de suas próprias concepções e posturas de vida. Mesmo que persiga uma avaliação justa, neutra, imparcial, cumprindo uma tarefa que a escola exija, ele se denuncia ao avaliar pela releitura própria do que vê.

Uma mudança nessa forma de observar a criança é proposta por Hoffmann (2002, p.47) através de uma indagação, sugerindo que o professor deve ser provocado a desenvolver um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.

Como provocar o professor a um olhar sensível e reflexivo sobre a criança que gere uma verdadeira aproximação entre ambos, que o leve a ser ainda mais curioso sobre as ações e os pensamentos dela?

A avaliação contribui para o professor, na interação com a criança, acompanhar sua evolução, observando, planejando e registrando esses momentos. O professor, nesse processo de reflexão, a partir da avaliação, direciona sua prática. Os conhecimentos do professor, a respeito do desenvolvimento infantil, da especificidade de cada criança, somados àqueles fornecidos pela avaliação psicomotora, auxiliam-no a compreender que as crianças têm ritmos próprios. Em alguns momentos do desenvolvimento, uma ou outra criança poderá se destacar, por estar à frente ou atrás das demais. A criança respeitada em sua individualidade, em sua singularidade, é vista como capaz, ativa, construtora de conhecimento e cultura, pertencente a um grupo social que interage com os demais.

A avaliação na EI, segundo Hoffmann (2002, p.48),

[...] precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica.

Sendo assim, a avaliação psicomotora assume esse caráter, quando o professor utiliza os conhecimentos fornecidos por esse instrumento para planejar sua prática, refletir e acompanhar a evolução do desenvolvimento psicomotor de cada criança. A avaliação é diagnóstica e formativa, na medida em que o professor no dia-a-dia acompanha a evolução de cada criança.

O tempo que o professor investe nesse processo de acompanhar as crianças deve ser visto como um momento que propicie novos conhecimentos a respeito da criança. Segundo Moyles (2002, p. 123), “os professores não devem se sentir culpados do tempo que passam observando e refletindo sobre o que está acontecendo em sua sala de aula. Esta é uma parte vital de seu papel”. Essa conduta deve, portanto, ser valorizada na EI, pois auxilia o professor a conhecer melhor a criança.

Os resultados das avaliações psicomotoras oferecem informações a respeito do desenvolvimento dos cinco principais elementos psicomotores: esquema corporal, lateralidade, coordenação motora (global e fina), organização espacial e organização temporal. Dessa forma, um processo de avaliação se baseia na comparação entre aquilo que se pode observar com o que se conhece a respeito do desenvolvimento psicomotor. A avaliação se baseia em atividades esperadas que a criança, em determinado estágio de seu desenvolvimento, seja capaz de realizar. O processo de avaliação não se limita a observar o desempenho de uma criança na execução de atividades específicas. Ele se estende ao acompanhamento do desenvolvimento diário da criança, através da observação e da comparação da evolução do seu desempenho na execução das atividades. Esse acompanhamento constante da criança necessita de um olhar sensível e reflexivo do professor, focalizado, nessa pesquisa, no olhar comprometido com o desenvolvimento da criança, em especial com o desenvolvimento psicomotor, que pode provocar reflexões e conseqüentes mudanças nas práticas psicomotoras. Sendo assim, esses conhecimentos contribuem para que práticas psicomotoras ofereçam condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor da criança. Ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento se processa está ocorrendo o desenvolvimento em outras áreas relevantes para a criança, como neurológica, psicológica, motora. É importante que o professor também se aproprie de conhecimentos nessas áreas. Entretanto, dada a especificidade dessa pesquisa, os estudos nessas áreas não serão contemplados.

O capítulo seguinte é dedicado ao trabalho empírico-analítico; trata dos procedimentos metodológicos, contexto de formação, preparo dos materiais, resultado e análise da experiência de formação.

2 O TRABALHO EMPÍRICO-ANALÍTICO

Inicialmente, será feita uma abordagem sobre a metodologia da pesquisa escolhida e, em seguida, o detalhamento da experiência de formação continuada em serviço no campo psicomotor (EFCSCP), dados obtidos, da análise e discussão dos dados.

2.1 Metodologia da pesquisa: procedimentos metodológicos

Nessa pesquisa, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1988, p.14),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A metodologia da pesquisa-ação foi adotada no estudo de caso, numa abordagem qualitativa, em uma instituição de Educação Infantil. Desse modo, a pesquisa foi conduzida buscando-se o envolvimento entre pesquisadora e professoras participantes, de forma que a cooperação e a participação entre ambas as partes possibilitasse o desenvolvimento dessa EFCSCP.

A pesquisa-ação [...] “pretende, ao mesmo tempo, conhecer e atuar [...] procura uma mudança no contexto e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada”. (PEREIRA, 2001, p.163)

Kurt Lewin, conforme André (1995, p.31), descreve a pesquisa-ação

[...] indicando como seus traços essenciais: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades.

A pesquisa-ação permitiu o aprofundamento e a compreensão de algumas questões relacionadas à prática e à formação das professoras envolvidas na pesquisa. Essa metodologia possibilitou a identificação de problemas e a tomada de decisões pelo acompanhamento sistematizado durante o desenvolvimento da experiência de FCSCP, através do

emprego cíclico das atividades de análise, obtenção de dados, identificação dos possíveis problemas, planejamento da ação, execução e nova obtenção de dados. Essa metodologia foi empregada na pesquisa em suas três etapas (1ª. etapa diagnóstica, 2ª. etapa de formação teórica e 3ª. de práticas psicomotoras), sendo que, a partir da 3ª. etapa, a observação e análise contou com o emprego de quatro categorias de análise que foram estabelecidas para acompanhar a experiência de formação e identificar possíveis sinais de mudanças nas concepções e práticas das professoras participantes. O detalhamento dessas categorias será realizado, mais adiante, num tópico específico.

Para fundamentar essa etapa da pesquisa, recorreu-se às obras de Lakatos e Marconi (1991), Laville e Dionne (1997) e Thiollent (1988).

Para atingir os propósitos da pesquisa, foi empregada a documentação indireta e direta.

Por meio da documentação indireta, para realizar a obtenção de dados, foram utilizadas as técnicas de pesquisa documental e bibliográfica.

Utilizou-se a técnica da pesquisa documental através dos registros escritos pelas professoras, os quais foram obtidos:

- Dos relatórios de desenvolvimento individual de cada criança, redigidos no final de cada ano letivo, dos quais selecionaram-se três para cada ano, respectivamente dos anos de 2003 e 2004.
- Das fichas de avaliações psicomotoras com os resultados das avaliações realizadas, em cada criança pelas professoras, uma vez por ano, respectivamente dos anos de 2003, 2004 e 2005.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta a diversas publicações referentes à temática da pesquisa.

A documentação direta foi empregada para a obtenção de dados no próprio local da pesquisa; foram utilizadas a pesquisa de campo e a observação direta intensiva.

Para a pesquisa de campo, através da observação estruturada, foram obtidos dados documentados no caderno de campo, referentes a 30 encontros presenciais de formação e ao acompanhamento de 29 práticas, num total aproximado de 70 horas de observação, durante todo o período de formação. Durante as observações, registraram-se dados que pudessem demonstrar possíveis sinais de mudanças ou não nas concepções e práticas das professoras, relacionadas à experiência de formação. Para a filmagem, com o objetivo de resgatar e proceder a observação mais detalhada do fenômeno estudado, foram documentadas 11 das 29 práticas observadas, num total de 10 horas de filmagem.

Para a observação direta intensiva foi realizada uma entrevista estruturada individual (anexo A) com cada professora, abordando questões relacionadas à formação da professora e ao seu conhecimento no campo psicomotor.

Essas técnicas de pesquisa permitiram, na medida do possível, conhecer e acompanhar os problemas que surgiram nessa experiência de FCSCP, assim como monitorar as ações e situações que comprovassem ou não possíveis mudanças nas concepções e práticas vigentes. Alguns eventos observados sofreram a interferência da pesquisadora, com o intuito de: indagar a respeito dos objetivos de algumas práticas, comentar a respeito das dificuldades das crianças em realizar a atividade e esclarecer dúvidas das professoras. Alguns eventos observados não sofreram a interferência da pesquisadora, com objetivo de observar na prática realizada a aplicação dos conceitos trabalhados anteriormente. A observação foi acompanhada algumas vezes de filmagem, para que se pudesse resgatar e analisar algumas práticas realizadas em outro momento.

2.2 Contexto de formação e participantes da pesquisa.

O trabalho foi realizado no Centro de Convivência Infantil (CCI) Chalezinho da Alegria da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP de Presidente Prudente, uma instituição de educação infantil que atende crianças na faixa etária de 4 meses a 6 anos e 11 meses.

Essa instituição faz parte dos Centros de Convivência Infantil (CCIs) criados pela UNESP para atender os filhos de seus funcionários. São, ao todo, treze instituições localizadas em alguns dos Campus da UNESP no estado de São Paulo. Os CCIs inicialmente foram assessorados pela Secretaria da Criança Família e Bem Estar Social (SCFBES). Com o final dessa parceria, os supervisores de cada unidade passaram a se reunir e discutir as questões relevantes e comuns a cada unidade, como qualificação dos profissionais, melhoria salarial, dentre outros assuntos. No ano de 1996, com a finalidade de uniformizar os procedimentos administrativos, o Reitor da UNESP lançou a portaria 49 (UNESP, 1996), que aprovou o Regimento Geral dos CCIs da UNESP.

O CCI Chalezinho da Alegria foi inaugurado em 1987 e, no ano de 1990, foi criado o seu primeiro Regulamento Interno, em cumprimento das determinações do Regimento Geral. A contratação de uma Supervisora de Creche com formação em nível superior, em Pedagogia, ocorreu em 1998. Até então, essa função foi exercida por funcionário contratado pela ASA (Associação dos Funcionários da FCT/ UNESP de Presidente Prudente).

Antes da contratação da supervisora, predominava na instituição as funções de guarda e de cuidados com as crianças. Até então, não existia uma proposta pedagógica que aliasse os cuidados à educação das crianças pequenas. Os profissionais da instituição frequentemente eram vistos pelas famílias como pájens e babás. Essas e outras informações relevantes a respeito dessa instituição são relatadas na dissertação de mestrado de Santos (2004), que trata do desenvolvimento de um programa de formação continuada em serviço realizado nessa instituição.

Atualmente, a instituição conta com uma supervisora e enfermeira, admitidas em concurso público. Os demais funcionários são contratados pela Associação de Servidores Administrativos (ASA) da UNESP. Na época da pesquisa, a instituição contava com:

- 1 supervisora
- 1 auxiliar de enfermagem
- 2 auxiliares de cozinha
- 1 cozinheiro
- 1 auxiliar de serviços gerais
- 5 recreacionistas
- 5 auxiliares recreacionistas

Além dos funcionários da instituição, duas professoras da Rede Municipal de Ensino lecionavam nas duas turmas de Pré-escola, que funcionavam em uma das salas da instituição.

As profissionais trabalhavam em dupla, e as crianças eram agrupadas de acordo com a faixa etária, em: berçário (4 meses a 1 ano e 3 meses), maternal I (1 ano e 3 meses a 2 anos e 4 meses), maternal II (2 anos e 4 meses a 3 anos), jardim I (3 a 5 anos) e jardim II (5 a 7 anos).

As crianças eram atendidas em regime integral; entretanto, por opção das famílias, freqüentavam a instituição em regime integral ou parcial.

A experiência de formação continuada em serviço no campo psicomotor foi desenvolvida com duas professoras que não tinham formação psicomotora. Essas duas professoras, doravante chamadas de A e B, realizavam, na época da pesquisa, um trabalho conjunto (em dupla) no Jardim I; atuavam com crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos, em regime integral.

A professora A ocupava o cargo de recreacionista. Ela possuía o segundo grau completo e uma atuação de cerca de 14 anos nessa creche. A professora B ocupava o cargo de auxiliar de recreacionista. Ela possuía formação no magistério, experiência de cerca de 6 anos em creche; na época, estava no 2.º ano do curso de pedagogia.

A seguir, são descritas as categorias de análise estabelecidas para analisar os dados obtidos, na terceira etapa da pesquisa, das práticas psicomotoras.

2.3 Categorias de análise utilizadas para mensurar e avaliar a experiência de formação continuada em serviço

Os sinais de possíveis mudanças nas concepções e nas práticas de professores podem ser indicativos de uma formação. Segundo Ferreira (2001, p.72), “[...] o principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas”. De acordo com Ferreira (2001, p.72), espera-se “[...] que a formação produza efeitos na concepção e nas práticas dos professores enquanto profissionais”. Ao longo da pesquisa, os dados documentados foram analisados para verificar possíveis sinais de mudanças das professores que pudessem estar relacionados à formação. Os sinais de mudanças poderiam ser observados no professor, nas suas ações, atitudes, no planejamento e execução das práticas, na interação com a criança, na organização dos espaços e no levantamento de problemas.

Estabelecemos quatro categorias de análise, com o intuito de identificar possíveis sinais de evolução. Elas foram empregadas como critérios para analisar possíveis sinais de mudanças nas concepções e práticas das professoras que pudessem estar relacionadas ao desenvolvimento da experiência de formação continuada em serviço no campo psicomotor.

As categorias de análise foram criadas com base no objetivo da experiência de formação psicomotora. Essas categorias foram fundamentadas nas considerações relevantes de estudiosos da psicomotricidade, da educação e da psicologia genética, adotados neste estudo.

Vale lembrar que os conhecimentos a respeito da criança não se limitam aos conhecimentos a respeito do desenvolvimento psicomotor; esses conhecimentos se somam aos conhecimentos a respeito de cada criança, aos conhecimentos gerais a respeito do desenvolvimento infantil em áreas como cognitiva, psicológica, neurológica, motora. Os conhecimentos do professor a respeito da criança devem compreender também aqueles que tratam da especificidade desse momento, assim como a influência exercida pelo meio e a cultura. Esses e muitos outros conhecimentos relevantes a respeito da criança são fundamentais para a formação do professor de educação infantil. Entretanto, dada a especificidade dessa pesquisa, esses conhecimentos não serão contemplados nas categorias de análise estabelecidas.

Convém esclarecer que as categorias de análise não expressam uma hierarquia entre si, e foram definidas como: categoria 1: relação professor-criança; categoria 2: compreensão dos conceitos psicomotores; categoria 3: conhecimento dos procedimentos da avaliação psicomotora; e categoria 4: a prática psicomotora.

O emprego dessas categorias de análise ocorre a partir da terceira etapa de formação, ao fazer a análise dos dados obtidos, no período das práticas psicomotoras, compreendido de 20 de agosto de 2003 a 25 de outubro de 2005.

A seguir, são descritas as categorias de análise adotadas.

Categoria 1: Relação professor-criança

O professor, ao desenvolver uma prática psicomotora na relação estabelecida com a criança, interage, participa das brincadeiras e lida com as situações de conflito entre as crianças. Nesses momentos, antes de iniciar as atividades, trabalha com as questões das regras e limites e certifica-se de que a criança compreendeu essas explicações.

A relação estabelecida entre o professor e a criança pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia ou heteronomia moral da criança. Os estudos de Piaget (1994) e seus colaboradores, dentre eles Kamii (1993) e Devries (1991), oferecem contribuições para o desenvolvimento de práticas que contribuem para o desenvolvimento moral da criança. Essas práticas ocorrem em um ambiente favorável, que deve ser pautado no respeito mútuo, no respeito à criança, no respeito a sua cultura.

A relação baseada no respeito mútuo, na cooperação e no emprego das sanções por reciprocidade, reflete a existência de um ambiente favorável ao desenvolvimento moral da criança. Já a relação baseada no respeito unilateral, no emprego das sanções expiatórias, pode estar refletindo a existência de um ambiente que retarda o seu desenvolvimento moral.

Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores

É desejável que o professor conheça alguns conceitos a respeito dos principais elementos psicomotores que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. São eles: esquema corporal, coordenação motora (global e fina), lateralidade, organização espacial e organização temporal.

É almejado que o professor conheça e identifique esses elementos psicomotores, ao acompanhar o desenvolvimento psicomotor da criança. Esses conhecimentos são importantes para programar as práticas psicomotoras que poderão estimular ou oferecer as condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor.

Categoria 3: Conhecimento dos procedimentos da avaliação psicomotora

O conhecimento dos procedimentos de avaliação pelo professor permite que ele, inicialmente, observe e identifique possíveis dificuldades na execução das atividades e, posteriormente, identifique algumas dificuldades na criança em situações cotidianas. Possibilita que acompanhe os progressos da criança na realização das atividades e planeje suas práticas psicomotoras. O conhecimento dos procedimentos de avaliação é evidenciado na capacidade de o professor observar e acompanhar o desenvolvimento psicomotor da criança em diversas situações, como na realização da avaliação, na sua evolução cotidiana e na identificação das suas possíveis dificuldades.

O acompanhamento constante da criança exige do professor um “olhar sensível e reflexivo”, nesse estudo, focalizado no desenvolvimento psicomotor da criança. Esse “olhar” pode provocar reflexões sobre a prática e conseqüentes mudanças nas práticas psicomotoras.

Categoria 4: A prática psicomotora

A prática psicomotora, de acordo com Sanches, Martinez e Peñalver (2003), ocorre em horário definido e ambiente previamente preparado.

A prática psicomotora é uma ação com intencionalidade, planejada pelo professor a partir de seus conhecimentos no campo psicomotor, dos resultados das avaliações psicomotoras e de dificuldades da criança, no campo psicomotor, observadas no seu acompanhamento no cotidiano. A prática é realizada pelo emprego, de acordo com os objetivos propostos, dos jogos e brincadeiras.

Le Boulch (1992) e Moyles (2002) ressaltam a importância da utilização de materiais adequados às atividades propostas que devem ser previamente preparados.

2.4 Preparo de material didático e do instrumento de avaliação psicomotora

O material didático foi preparado, baseado no diagnóstico inicial, para a etapa de formação teórica da pesquisa de maneira que os conceitos necessários pudessem ser assimilados e aplicados.

O material didático escolhido consiste:

- De textos extraídos de algumas obras de referência. A obra inicial é o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do Ministério da Educação e do Desporto, publicado em 1998. Adicionalmente, as obras de De Meur e Staes, 1984, Le Boulch (1992), assim como Imai, 2002.

- Da apresentação de vídeos a respeito da psicomotricidade, denominados de Psicomotricidade 1 e 2, de autoria de Pilar Suares (1995 [?]).

- Do estudo e aplicação pelas professoras de um instrumento de avaliação psicomotora, de autoria de F. Rosa Neto (2002), anexo B.

Esse material didático incluiu os fundamentos que contemplam a formação básica em psicomotricidade, e que compreende: estudo a respeito do desenvolvimento psicomotor, do nascimento até os 6 anos de idade, em especial dos 5 principais elementos psicomotores: esquema corporal, lateralidade, coordenação motora (global e fina), organização espacial e organização temporal.

A formação iniciou com o tema psicomotricidade e seu significado. Seguiu uma seqüência de estudo que começou pelo esquema corporal, coordenação motora (global e fina), lateralidade, organização espacial e organização temporal, aspectos relevantes do desenvolvimento psicomotor da criança dos 2 aos 6 anos. O estudo e aplicação pelas professoras de um instrumento de avaliação psicomotora ocorrem em seguida.

O emprego do instrumento de avaliação psicomotora, de Francisco Rosa Neto (2002), exige uma formação que contemple: estudo a respeito da avaliação adotada possibilitando a compreensão dos procedimentos, dos resultados esperados, tipos de erros e análise desses resultados.

O instrumento de avaliação adotado na pesquisa é apresentado a seguir.

Instrumento de avaliação psicomotora (a partir de março de 2004)

Esse instrumento de avaliação substituiu um primeiro, empregado durante um curto período da pesquisa, que foi adaptado e nomeado de observação psicomotora. O detalhamento dessa adaptação, finalidade, emprego e razões dessa mudança, são descritos na terceira etapa da pesquisa, denominada de práticas. A observação psicomotora foi substituída em março de 2004 pela avaliação adaptada por Francisco Rosa Neto (2002). Esta será descrita com detalhes, por fornecer informações a respeito do desenvolvimento dos cinco elementos psicomotores tratados nesse estudo: esquema corporal, lateralidade, coordenação motora (fina e global), organização espacial e organização temporal. Para a realização da avaliação é necessária uma formação prévia do professor.

Essa formação deve oferecer os conhecimentos teóricos e práticos que auxiliem o professor na compreensão de aspectos da avaliação tais como: o processo de avaliação, os procedimentos, formas de realizar as atividades, identificar os erros e analisar os resultados. A ficha de avaliação contém os itens que avaliam cada elemento psicomotor separadamente com as suas respectivas atividades. Ela deve ser aplicada individualmente em cada criança. Chamaremos de Kit os materiais específicos necessários para realizar essa avaliação. Descrição do Kit:

- . Motricidade fina: 6 cubos de 2,5cm; linha no. 60, agulha de costura (1 cm x 1mm); um cordão de sapatos de 45 cm, cronômetro sexagesimal.
- . Motricidade global: banco de 15 cm de altura; corda de 2m, elástico; suporte para saltar; uma caixa de fósforo e uma cadeira de 45 cm de altura.
- . Equilíbrio: banco de 15 cm e cronômetro sexagesimal.
- . Esquema corporal: lápis no. 2 e cronômetro sexagesimal.
- . Organização espacial: tabuleiro com três formas geométricas; palitos de 5 e 6 cm de comprimento, 1 retângulo e 2 triângulos de cartolina, 3 cubos de cores diferentes e figuras de boneco
- . Organização temporal: lápis no. 2 e cronômetro sexagesimal.
- . Lateralidade: bola, tesoura, cartão de 15 cm x 25 cm com um furo de 0,5 cm de diâmetro no centro e tubo de cartão. (NETO, 2002, p.37)

Essa avaliação sofreu algumas adaptações sem comprometer o resultado dos itens avaliados com o intuito de facilitar ou favorecer a sua aplicação pelo professor. A ordem de algumas atividades foi alterada, evitando interrupções que diminuíssem o tempo de aplicação. Algumas atividades foram acrescidas de figuras indicativas de posições, de atividades e tabela com classificações, evitando, desse modo, interrupções durante a aplicação para consulta ao texto que trata do assunto.

Algumas informações a respeito dos procedimentos para aplicação das atividades e a ficha com essas atividades encontram-se no anexo B.

Segue a apresentação dos procedimentos adotados para acompanhar as práticas psicomotoras realizadas a partir da segunda etapa da formação.

2.5 Observação e acompanhamento supervisionado das práticas psicomotoras

Ao longo do processo de formação, a pesquisadora acompanhou, desde o início das práticas iniciadas na segunda etapa, a realização de 29 práticas psicomotoras. No acompanhamento supervisionado dessas práticas, alguns eventos observados sofreram a sua intervenção direta através de sugestões de atividades, interagindo com as professoras, indagando sobre os propósitos de algumas práticas, bem como do envolvimento das crianças nessas atividades. Esse acompanhamento supervisionado, nessa terceira etapa, foi ampliado devido à necessidade de acompanhar a análise dos resultados das avaliações, do planejamento e da execução das práticas. Um dos objetivos, nessa etapa, foi observar e acompanhar possíveis mudanças nas concepções e práticas das professoras. Essas mudanças podem ser indicativas de que a experiência de formação está alcançando seus propósitos. Um outro objetivo desse acompanhamento foi possibilitar a interação entre a pesquisadora e as professoras envolvidas em situações nas quais se notou que uma ou ambas as professoras revelaram pouco domínio do conceito na prática.

2.6 Etapas da experiência de formação continuada em serviço no campo psicomotor (FCSCP), análise de dados e discussão.

A experiência de formação continuada em serviço no campo psicomotor desenvolvida no Centro de Convivência Infantil (CCI) Chalezinho da Alegria envolveu três etapas que possibilitaram ajustes, quando necessário, para adequar a formação ao contexto.

A primeira etapa da pesquisa, diagnóstica, é apresentada inicialmente, pois fornece informações relevantes a respeito dos conhecimentos prévios das professoras antes do início

do processo de formação em serviço. Com base nesse diagnóstico foi elaborado um programa de ensino e material didático.

A segunda etapa trata da formação psicomotora, que oferece os fundamentos teóricos para o desenvolvimento das práticas psicomotoras.

A terceira e última etapa pode ser dividida em três momentos. No primeiro momento, ocorre a aprendizagem do instrumento de avaliação. No segundo momento, esse instrumento é aplicado. E, finalmente, no terceiro momento, são realizadas as práticas psicomotoras as quais foram planejadas com base na análise dos resultados da avaliação. Essa terceira etapa do desenvolvimento da experiência de formação é analisada com base nas quatro categorias de análise estabelecidas (categoria 1: relação professor-criança; categoria 2: compreensão dos conceitos psicomotores; categoria 3: conhecimento dos procedimentos da avaliação psicomotora; e categoria 4: a prática psicomotora).

Antes de adentrar nessas etapas da pesquisa, é necessário relatar sobre uma palestra que proferimos em novembro de 2001, nessa instituição, a pedido da Supervisora de Creche, a respeito da psicomotricidade, antes do início dessa experiência de formação. A análise dos dados coletados de uma entrevista para o diagnóstico inicial, apresentado no tópico a seguir, evidenciou que essa palestra não atingiu o objetivo proposto, isto é, não adicionou novos conhecimentos nesse campo.

A palestra intitulada “psicomotricidade na educação infantil” foi ministrada num encontro de cerca de três horas em que foram discutidos aspectos relevantes da psicomotricidade, tais como: definições, evolução, os principais elementos psicomotores que influenciam no desenvolvimento infantil e, concluindo, demonstrou-se a importância da psicomotricidade na vida da criança e na atuação dos professores.

As professoras participantes da pesquisa estavam presentes nesse encontro e, assim como o restante da equipe, receberam uma apostila individual para que pudessem acompanhar a exposição e participar das possíveis discussões. Foi observado no diagnóstico inicial, realizado na primeira etapa da pesquisa (descrito no tópico: “A primeira etapa: exploratória, diagnóstica”), que a palestra não adicionou novos conhecimentos nesse campo.

É possível levantar algumas hipóteses, na tentativa de justificar esse fato, dentre elas: a palestra não atendeu às expectativas, necessidades e interesses do grupo; a palestra foi apenas de caráter informativo; os termos técnicos empregados, talvez, tenham comprometido a compreensão do assunto.

Diante do reconhecimento de que não conhecem ou não dominam um determinado conteúdo ou aspecto de seu trabalho, as reações dos professores podem variar desde o desejo e o esforço de aprendizagem até o total bloqueio e resistência ao novo. (MONTEIRO, GIOVANNI, 2004, p.131)

A Teoria das Representações Sociais, segundo a concepção de Moscovici (2001), oferece algumas contribuições para tentar entender esse fato. Como os assuntos abordados eram novos ao grupo, embora de interesse, podem ter causado reações de resistência “ao novo,” que, para ser aceito, provocaria mudanças nos conceitos, nas crenças, nos valores e nas práticas do grupo estudado. É necessário esclarecer que houve intenção, ao tentar compreender esse fato, de encontrar possíveis respostas como auxílio para desenvolver uma formação. Observe-se também que, ao levantar possíveis hipóteses, não se pretende aprofundar nesse tema. Essa situação reforça uma constatação a respeito das palestras e encontros pontuais que, muitas vezes, não cumprem os propósitos desejados. Em muitas situações, os professores são meros ouvintes, às vezes vistos como alunos e não professores em formação, fato já evidenciado por estudiosos como Kramer (2002, p.121), que afirma:

Aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira.

A Teoria das Representações Sociais oferece subsídios, também, para entender que o “novo” nem sempre é aceito ou mesmo compreendido. Portanto, faz-se necessário um “caminho alternativo” para que o conhecimento da psicomotricidade seja compreendido, aceito e que faça cada vez mais parte do cotidiano dessa Instituição de Educação Infantil. Uma proposta de um “caminho alternativo” é encontrada nos estudos de Guimarães (2000, p.39):

Sendo assim, conhecendo, valorizando o conhecimento prático dos profissionais e introduzindo o novo através de situações interativas fomentadoras de transformações nas representações sociais pode ser possível transformar sua prática.

A seguir, é apresentada a primeira etapa da pesquisa, a etapa exploratória, diagnóstica.

2.6.1 A primeira etapa: Exploratória, diagnóstica

Inicialmente são relatadas algumas informações relevantes a respeito do contato inicial, em julho de 2002, com a Supervisora da Creche do Centro de Convivência Infantil Chalezinho da Alegria da FCT Unesp de Presidente Prudente. A Supervisora da Creche, responsável pela administração e coordenação pedagógica, informou que essa proposta de trabalho era de interesse para a instituição, em especial para o grupo de professoras do Pré I. Relatou que essas professoras estavam realizando um trabalho com muita ênfase, no desenvolvimento de atividades acadêmicas, em folhas de papel, com uma evidente preocupação em documentar a produção das crianças. Não estavam valorizando outros aspectos também importantes no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, tais como as atividades permanentes (o horário do banho, das atividades no parque, do brincar). Entretanto, a creche conta com uma terceira professora que atua em uma sala específica de pré-escola, no período da tarde, com as crianças que, normalmente, completam 4 anos até o mês de julho. Dessa forma, não se justificava a relevância dada aos aspectos acadêmicos da aprendizagem já trabalhados pela professora da pré-escola.

A supervisora da creche expôs a proposta de formação para as professoras que concordaram em participar. A proposta de formação foi explicada para as professoras no primeiro encontro. Evidenciando o interesse da instituição, a supervisora cedeu um horário para a formação e comentou que as professoras (aqui denominadas A e B), provavelmente, fariam relatos da evolução do processo de formação, nas reuniões semanais de grupo. As professoras concordaram em participar da formação, prevista para cerca de uma hora por semana.

Entrevista inicial

Uma entrevista estruturada individual com 21 perguntas (anexo A), realizada em 30 de agosto de 2002, forneceu as informações para o diagnóstico e posterior planejamento da segunda etapa de formação psicomotora. Foram abordados assuntos tais como: a formação profissional; tempo de atuação na área; concepções a respeito de criança; importância dada ao cuidar e educar; papel do brincar no cotidiano; expectativas em relação à proposta de formação; conhecimentos prévios da professora no campo psicomotor e emprego desses conhecimentos na prática.

A seguir, algumas informações a respeito das participantes da pesquisa.

A professora A, que tem o segundo grau completo e uma atuação de cerca de 14 anos nessa creche, no início apresentou um comportamento “arredio” e demonstrou, tanto no discurso como nas suas atitudes, uma certa insegurança. Foram reformuladas algumas perguntas para que se compreendesse melhor o que se queria dela saber. Ao relatar a sua função na creche, definiu-se como recreacionista.

A professora B, que tem formação no magistério, experiência de cerca de 6 anos em creche, na época estava no 2.º ano do curso de pedagogia. Ela demonstrou interesse e preocupação com a sua formação profissional.

Análise dos dados obtidos com a entrevista inicial e discussão

A seguir, são apresentados trechos relevantes dessa entrevista inicial, iniciando pelas perguntas e respostas dadas pelas professoras a algumas das questões formuladas; os dados obtidos são analisados e discutidos em seguida.

Pergunta: *“Qual é o seu cargo, sua ocupação (função) na creche?”*

Professora A

Resposta: *“Eu estou como recreacionista.”*

Ao relatar a sua função na creche, definiu-se como recreacionista.

Professora B

Resposta: *“Eu sou auxiliar de recreacionista, mas a função que nós desenvolvemos é de professor, nós trabalhamos com projeto pedagógico, nós temos o currículo. Nós trabalhamos em cima do Referencial Curricular Nacional. Então, essa é a nossa função, professor mesmo, de ensino e aprendizagem; assim que nós fazemos com as crianças.”*

Ao descrever sua função, explicou que, na creche, ocupa o cargo de auxiliar de recreacionista, mas sua função é a de professora. Relatou que desenvolve projetos pedagógicos e o currículo é pautado no RCNEI.

Pergunta: *“Como você concebe, como você analisa o cuidar e o educar? (Estão juntos? Estão separados?)”*

Professora A

Resposta: *“Cuidar e educar eu penso que eles devem caminhar juntos. Além do cuidado que você tem que ter... tem que ter o cuidado em tudo... planejar para poder educar. Você tem que ter cuidado com algumas coisas que vai ensinar... o que vai planejar. Eu creio que caminham juntos o cuidar e o educar.”*

Diante desse assunto que exige conhecimentos alicerçados em uma concepção teórica, demonstrou não dominar uma das questões que hoje está em discussão na EI, a articulação entre cuidar e educar.

Professora B

Resposta: *“Eu acho que eles estão atrelados porque é uma criança pequena. É uma criança que requer cuidados e assim juntamente com esse cuidado vem o ensinar, vem o aprender, vem a educação. Então eu acho que são coisas que estão juntas, estão ligadas. Por exemplo, no banho, a gente precisa dar banho nas crianças, temos que ter um cuidado no banho, mas ao mesmo tempo a criança vai aprendendo, se ensaboando, se enxugando.”*

A influência da sua formação em nível superior comparece em seu discurso.

Compreendeu questões relacionadas à evolução dos conceitos na EI (cuidar e educar).

Pergunta: “Como você define a criança?”**Professora A**

Resposta: *“Ela tem muito a aprender e tem potencial para aprender tudo aquilo que a gente tem para ensinar a ela... A criança é um ser especial, eu penso que ela traz alegrias para gente, eu penso que a gente também aprende com a criança.”*

Ao tratar da concepção a respeito de criança, observou-se que a professora A referiu-se ao potencial da criança para aprender e também ensinar o adulto; a criança é vista como um ser especial.

Professora B

Resposta: *“É algo maravilhoso porque, ao mesmo tempo em que você ensina, aprende também. Ela é única, a criança gosta de você, ela ama você do jeito que você é. Eu acho a criança linda, maravilhosa, pura, ingênua, disposta a aprender e a ensinar, porque a criança ensina muito a*

gente, às vezes ela não sabe, ela não tem essa noção que ela está ensinando alguma coisa para um adulto, mas com certeza ela ensina muito.”

Ao tratar da concepção a respeito de criança, observou-se que a professora B referiu-se à criança como aquela que aprende e também ensina o adulto; a criança é vista como um ser puro e ingênuo.

Perguntas: *“Quando é o momento das brincadeiras, em que situação acontece?”*

“Qual é o seu papel nas brincadeiras, de alguma forma você participa ou coordena?”

Professora A

Resposta: *“Tem um momento de brincadeira livre, quando não estamos dando atividades, como nos papéis, no caderno. Então tem a brincadeira livre nos cantos: o canto da casinha, canto do livro, dos emborrachados. Tem vários cantos e a criança escolhe os cantos que ela se identifica mais, é ali que ocorrem essas brincadeiras”.*

“Tem momentos que a brincadeira é dirigida pela gente, às vezes no final da tarde, quando eles saem da pré-escola, vamos brincar de roda, de batata quente. Eles gostam muito de uma brincadeira que você tampa o olho de uma criança e depois ela tem que descobrir quem saiu da roda. Eles gostam muito desse tipo de brincadeira. Tem a brincadeira, às vezes lá fora, de coelhinho saiu da toca”.

Em relação aos momentos destinados às brincadeiras e a sua participação na coordenação de uma brincadeira, foi observado que a professora A, ao descrever como essa atividade ocorre na instituição, fala com frequência na primeira pessoa do plural, porque essa atividade é realizada pelas duas professoras, quase sempre em parceria. Ela explica que, quando coordenam a brincadeira, costumam fazê-lo no final do dia: enquanto esperam a chegada dos pais, as professoras dirigem algumas brincadeiras. As brincadeiras ocorrem em dois momentos: na sala de aula e no final do dia. Em sala de aula nos momentos livres, quando não há outra atividade. A criança, então, escolhe o que quer fazer nos cantos de atividade em sala de aula. No final do dia, após saírem da sala da pré-escola.

Professora B

Resposta: *“Nós temos uma rotina; nessa rotina, nós temos as atividades pedagógicas que são aquelas atividades em mesa, desenho, um pouco mais dirigida, e tem também o desenho livre. Tem os momentos livres, a gente deixa as crianças brincarem, mas a gente observa todo momento”.*

“Em determinados momentos nós dirigimos a brincadeira, dirigimos a atividade, dirigimos a leitura, mas tem momento em que eles (as crianças) realizam sozinhos”.

“Eu falei nas atividades externas, a gente usa o campo, leva para a quadra. Nas atividades internas, eu vou dar alguns exemplos: corrida de saco; de dança com músicas, a gente põe a fita da Xuxa; brincadeiras com bola; com peteca; com amarelinha; brincadeira no caracol (desenhado no chão, no pátio); coelhinho saiu da toca; contar história e dramatizar essa história”.

Nesse relato, a professora B diz que existem alguns momentos de atividades pedagógicas e momentos das atividades livres internas, dentro da sala, e externas, no pátio. Comenta que coordena algumas brincadeiras, mas não especifica, como a professora A, que esses momentos ocorrem no final do dia.

Pergunta: *“O que você entende ao se falar em Psicomotricidade?” (definições, principais elementos).*

Professora A

Resposta: *“Bom, eu não tinha muito conhecimento. Mas depois daquele dia que você deu aquele curso... eu não sei se eu estou certa ou não... eu via mais como coordenação, sabe, motora, é de mão... é mais uma coisa relacionada assim a movimento de mãos, mas eu vejo que não é só isso, tem muito mais coisas que envolve e que eu não sei, que eu posso aprender”.*

Em relação à psicomotricidade, no relato da professora, foi possível notar que ela associou a psicomotricidade à coordenação motora fina, um dos componentes da coordenação motora. Ela relatou que a palestra ministrada anteriormente nessa instituição evidenciou outros aspectos, “a psicomotricidade deve ser muito mais do que isso”, mas ainda desconhece.

Professora B

Em relação aos aspectos relacionados à psicomotricidade, o trecho da gravação foi comprometido. Podemos demonstrar dados a partir das anotações do caderno de campo. Segundo essas anotações, a professora B associa a psicomotricidade ao corpo, movimento, à motricidade fina.

Pergunta: *“O que você considera como sendo um trabalho psicomotor? Existe alguma atividade que você propõe para as crianças onde que comparece a psicomotricidade?”*

Professora A

Resposta: *“Em recorte, eu não sei se eu estou certa ou não. Quando envolve atividade com recorte, tem crianças que nem manuseiam bem a tesoura. Nesse momento, na minha cabeça veio alguma coisa com coordenação motora, principalmente a parte do recorte, até mesmo o manuseio com o lápis”.*

A professora A identifica a psicomotricidade nos trabalhos envolvendo a motricidade fina.

Professora B

Em relação aos aspectos relacionados à psicomotricidade, o trecho da gravação foi comprometido. Podemos demonstrar dados a partir das anotações do caderno de campo. Ao citar exemplos de atividade em que a psicomotricidade comparece, do mesmo modo que a professora A, refere-se a exemplos de motricidade fina.

O diagnóstico realizado ofereceu informações relevantes, dentre elas, a respeito dos conhecimentos restritos das professoras no campo psicomotor e do emprego dos jogos e brincadeiras nos momentos livres, quando não realizam atividades pedagógicas. Foi evidenciado que ambas as professoras têm conhecimento restrito a respeito da psicomotricidade relacionado à motricidade fina, que é um componente da coordenação motora (global e fina). A coordenação motora é um dos cinco elementos psicomotores importantes abordados nesse estudo. Esse fato parece estar relacionado à preparação da mão para escrita. Estudiosos da psicomotricidade como Oliveira (1997, p.38), preocupados com esse fato, tecem críticas a práticas de treinamento que visam preparar a mão através de “[...] um treinamento funcional intensificado”.

Essa etapa de estudo se encerra com informações relevantes que possibilitaram um diagnóstico da realidade.

2.6.2 Segunda etapa: a formação teórica, no período de 16 de setembro de 2002 a 02 de julho de 2003.

Esta etapa foi iniciada em setembro de 2002 e prosseguiu até julho de 2003. Nesse período ocorreram 15 encontros, com duração aproximada de uma hora e 20 minutos cada um, perfazendo um total aproximado de 20 horas de formação teórica.

O conhecimento inicial, obtido com a análise dos resultados da entrevista, permitiu ajustar a experiência ao contexto em que ocorreu o processo de formação. Possibilitou, ainda, identificar os conceitos e conhecimentos a respeito do desenvolvimento da criança, em especial no campo psicomotor, necessários para que práticas psicomotoras pudessem ser realizadas. Esses conhecimentos podem permitir que uma professora identifique as possíveis necessidades educacionais e dificuldades, no campo psicomotor, em cada etapa do desenvolvimento infantil dos 3 aos 5 anos. Para tanto, essa professora necessita conhecer alguns conceitos a respeito dos principais elementos psicomotores que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Dentre eles, destacam-se cinco: esquema corporal, coordenação motora (global e fina), lateralidade, organização espacial e organização temporal. A professora precisa conhecê-los e, na medida do possível, identificá-los, ao acompanhar o desenvolvimento psicomotor da criança.

A partir dessa segunda etapa, definida como de formação teórica, ocorreu o estudo da maior parte dos conceitos psicomotores relevantes para a formação do professor. A formação não se limitou à segunda etapa; ela se estendeu até a terceira e última etapa, de práticas psicomotoras; nessa etapa, a formação foi espaçada e os temas tratados, quase sempre, foram relacionados a questões da prática psicomotora.

A segunda etapa, definida como de formação teórica, foi delimitada e se encerrou com a introdução, na terceira etapa, da avaliação psicomotora, que marcou o início das práticas psicomotoras.

Nessa segunda etapa de formação, algumas estratégias foram adotadas para favorecer a melhor compreensão do tema abordado. A familiaridade ou não com o assunto, o interesse e participação das professoras são também aspectos que foram considerados na escolha dessa estratégia. Foram empregadas as estratégias:

- Técnica da discussão de textos. Os textos foram entregues com certa antecedência para leituras prévias e posterior discussão em grupo. A pesquisadora formulou algumas questões para dar início a essas discussões. Para esse momento, foram empregados textos dos autores: De Meur e Staes

(1984), Le Boulch (1992), Imai (2002) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do Ministério da Educação e do Desporto, publicado em 1998.

- Encontros presenciais com o grupo de formação, situação em que os procedimentos se articularam com alguns exemplos extraídos da prática cotidiana. De acordo com o tema trabalhado, a pesquisadora trouxe alguns exemplos práticos verbais e visuais, extraídos de observações do cotidiano da creche e da retomada das práticas realizadas pelas professoras, observadas anteriormente. Esses exemplos contribuíram para a melhor compreensão do assunto. As professoras tiveram a oportunidade de participar trazendo alguns exemplos de suas práticas.

- Dinâmica em grupo e individual. Nesse momento, as professoras, através de atividades envolvendo a consciência corporal, tiveram a oportunidade de vivenciar e conhecer o elemento psicomotor estudado em atividades práticas envolvendo o próprio corpo. Como exemplo, para identificar o elemento esquema corporal, em si mesmo, foram propostas atividades envolvendo o próprio corpo, tais como: desenhar uma figura humana; imitar gestos e posturas. Algumas atividades foram adaptadas dos trabalhos de De Meur e Staes (1984) e Le Boulch (1992).

A seguir, o relato de alguns trechos dessa segunda etapa de formação que serão organizados, segundo uma seqüência temporal dos fatos, agrupados de acordo com os períodos: 16-09-02 a 11-11-02 e 20-03-03 a 02-07-03.

Período de 16-09-02 a 11-11-02

Durante o segundo semestre de 2002, a formação prosseguiu com um total de 9 encontros. No primeiro encontro de formação, para iniciar, em 16/09/02, solicitou-se que as professoras tentassem definir a psicomotricidade a partir de seus conhecimentos. Após uma discussão em torno do assunto, e utilizando exemplos extraídos da prática educativa de seu cotidiano, elas passaram a compreender melhor o significado da psicomotricidade. Até então, a definição era bastante confusa. Nesse momento, foram apresentados os cinco elementos psicomotores, considerados fundamentais para entender o desenvolvimento psicomotor da criança: esquema corporal, coordenação motora (global e fina), lateralidade, organização espacial e organização temporal. Após uma rápida descrição de cada um deles, foi solicitado que tentassem identificar o elemento psicomotor que se destacava dos demais e as razões dessa conclusão.

Elas tentavam argumentar, falando um pouco do motivo da escolha de um ou outro elemento psicomotor, e aguardavam uma resposta pronta. Então, foram realizadas algumas dinâmicas, em atividades envolvendo a percepção desses elementos em seu próprio corpo, para que

percebessem esses elementos psicomotores em si mesmas. Desse modo perceberam como cada elemento psicomotor está presente em suas vidas. Depois de algum, tempo concluíram que o esquema corporal, dentre os elementos apresentados, era o mais importante. Com explicações simples disseram que perceberam a importância do corpo, da noção do corpo. Contudo faltavam ainda informações e conhecimentos a respeito dos elementos psicomotores que permitissem reconhecer o esquema corporal como o elemento principal que interfere no desenvolvimento dos demais elementos psicomotores.

Esse estudo prosseguiu, nos encontros que se seguiram, com a apresentação, separadamente, de cada elemento psicomotor. À medida que já dominavam os conceitos trabalhados anteriormente, novos conhecimentos eram acrescentados. Sempre retomávamos alguns conceitos relevantes já tratados. Durante o processo de formação, em muitos momentos, usaram-se exemplos práticos, procurando demonstrar como cada elemento psicomotor está presente na vida da criança. Como exemplo, ao se introduzir os conceitos de organização espacial e temporal, foi usado um exemplo prático, extraído do cotidiano da creche. Na hora do almoço, as crianças se localizam no espaço e no tempo, se levantam de suas cadeiras, vão até a bancada de pratos e refeições, pegam o prato e se servem de alimentos que foram colocados em uma ordem: primeiro o arroz, segundo o feijão, terceiro a carne, quarto legumes, quinto a salada. Depois, voltam para a sua respectiva mesa e cadeira. As crianças adquirem noções de espaço e de tempo nessas ações de seu cotidiano. Elas se localizam no espaço e têm certa noção temporal; sabem que depois do almoço devem escovar os dentes e descansar um pouco.

A professora A afirmou não gostar de ler textos associados ao seu trabalho, com a justificativa de ter muita dificuldade para interpretá-los. Algumas vezes, ao tentar introduzir a leitura de textos específicos, essa professora reagia com bocejos e apatia. Essa atitude inviabilizou essa proposta e foi retomada a conduta de utilizar exemplos práticos trazidos do cotidiano da creche. Em muitas ocasiões, as professoras, especialmente a A, trazia exemplos de seu cotidiano, relacionados ao assunto estudado; ela dizia sempre, antes de relatar um fato, “veja se eu estou certa” e, na maioria das vezes, as observações de seu cotidiano enriqueciam o assunto tratado e forneciam material para discussões posteriores. As professoras passaram a observar mais as crianças no cotidiano e, ao relatar situações na qual a criança parecia enfrentar uma dificuldade, elas queriam encontrar soluções para esse problema. Esse fato demonstra que as professoras procuravam relacionar os conceitos com eventos observados na prática cotidiana. Durante esses encontros, a professora B procurava anotar o assunto tratado, e, quando tinha alguma dúvida, interrompia e pedia novas explicações ou exemplos. Ela relatou que suas anotações eram úteis para: seus estudos

peçoais; transmitir para suas colegas de trabalho da creche que, em sua opinião, também deveriam fazer parte dessa experiência de formação. Afirmou que, num futuro próximo, escreveria uma apostila de utilidade para todo o grupo. Durante essa fase, era muito evidente a surpresa da professora A, diante de conceitos que desconhecia ou que entendia de outra maneira. Ela se sentia muito à vontade para expressar suas descobertas e interpretações, às vezes equivocadas. Alguns exemplos dessas situações são apresentados em seguida:

- A professora interpretava a noção de espaço como sendo o espaço da sala de aula, a sua dimensão física. Não compreendia o termo “se situar no espaço”. Com as explicações, passou a compreender que a criança usa o próprio corpo como referência para se “situar no espaço”. A criança consegue dizer, por exemplo, quem está perto ou longe dela, usando o próprio corpo para se orientar no espaço.
- Para ela, o termo ritmo significava a existência de ritmos musicais diferentes. Compreendeu que a palavra ritmo tem outros significados, tais como: cada criança tem seu próprio ritmo, cujo sentido se refere à organização temporal. O ritmo engloba a noção de ordem, sucessão, de duração, de intervalo.

Algumas interrupções no processo de formação em 2002

A formação no ano de 2002 ocorreu com algumas interrupções não programadas, que foram causadas por situações tais como: o remanejamento de uma das professoras participante da pesquisa para substituir uma professora de outro grupamento, ausente por motivo de doença durante cerca de 20 dias; falta de uma das professoras no dia programado para a formação e por férias de outra em dezembro desse ano.

A seguir, a continuidade da formação no ano de 2003.

Período de 20-03 a 02-07-03.

Alguns contratempos adiaram o início da formação. Dentre eles, uma das professoras adoeceu e ficou de licença. A formação começou em 20-03-03, com o primeiro encontro do ano.

É necessário citar que, no início de 2003, a professora A entrou no Programa Pedagogia Cidadã, e a professora B cursava o terceiro ano do curso de pedagogia.

A segunda etapa de formação prosseguiu no primeiro semestre de 2003, num total de 7 encontros, ocorridos no período de 20 de março a 02 de julho. A formação foi interrompida, algumas vezes, nesse período por razões como: datas festivas (dia das mães e aniversários de crianças comemorados no dia da formação), ausência de uma das professoras por doença na família e aviso de última hora de outras atividades programadas para o mesmo dia.

A partir do segundo encontro, realizado em 18-04-03, passou-se a trabalhar utilizando, além dos autores já citados, o documento RCNEI. A Supervisora da Creche, atendendo a um pedido das professoras, solicitou que não fosse exigida leitura prévia de textos, porque as professoras não dispunham de tempo para leituras complementares. Ela sugeriu que as leituras ocorressem durante o período de formação.

As professoras, com o passar do tempo, começaram a relatar, com certa frequência, algumas mudanças observadas por elas nas crianças na realização de algumas atividades propostas.

No 6º. encontro, ocorrido em 18 de março, o tema abordado foi o desenho da figura humana, por sugestão das professoras. Ao observar alguns dos desenhos feitos pelo grupo de criança, elas notaram mudanças nas representações da figura humana de algumas crianças.

A seguir, alguns desses relatos:

“O Gu, no ano passado (setembro de 2002), mal conseguia representar e segurar no lápis. Agora ele desenha melhor e melhorou na coordenação motora fina”.

“A PF já representa uma figura humana melhor e teve melhora em outras áreas” e citam “na motricidade global e lateralidade”.

No 7º. encontro, em 02 de julho, antes de iniciar o tema desse encontro, as professoras quiseram expor algumas de suas decisões que ocorreram em consequência da experiência de formação. Relataram que, em razão das discussões (a formação teórica) e o acompanhamento (supervisionado) das práticas, o tema da próxima reunião de pais, que deveria ocorrer antes do início das férias de julho, foi mudado. Disseram que iriam orientar os pais a trabalharem, no período das férias, com seus filhos, com aquelas crianças observadas que apresentavam dificuldade psicomotora. Os pais seriam orientados a realizar algumas atividades com os filhos, tais como de pintura, de recorte. As professoras relataram que percebem que mudaram, conseguem enxergar as dificuldades motoras das crianças; agora precisam aprender a intervir.

Depois desse momento, o tema desse dia foi retomado.

A seguir, um breve relato desse encontro.

O tema tratado foi extraído do RCNEI, do 3º. Volume, no eixo Movimento. Foi solicitado que as professoras analisassem a página 27 desse documento. Elas deveriam tentar identificar, ao analisar as capacidades desenvolvidas pela criança de zero a 6 anos, alguns dos conceitos psicomotores (elementos psicomotores) implícitos no texto. Nessa proposta, cada item foi lido e depois trabalhado junto com as professoras, que expressavam com certa tranquilidade suas idéias a respeito do assunto. Nessas explicações, observou-se que já entendiam os propósitos dos objetivos e conseguiam identificar os elementos psicomotores.

A seguir, o assunto estudado, extraído do 3º. Volume do RCNEI (1998, p.27), é apresentado para ilustrar como transcorreu esse momento de formação.

Objetivos

Crianças de zero a três anos

A prática educativa deve organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço, ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade,
- Ampliar as possibilidades do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo.
- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc.; para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

O esquema corporal foi identificado nas capacidades relacionadas à percepção do próprio corpo, tais como:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo (zero a três anos).

- Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (quatro a seis anos).

A coordenação global foi identificada nas capacidades relacionadas a atividades corporais, tais como:

- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação (zero a três anos).

- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras (zero a três anos).

- Ampliar as possibilidades do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação (quatro a seis anos).

- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo (quatro a seis anos).

- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações (quatro a seis anos).

A coordenação motora fina foi identificada nas capacidades relacionadas à habilidade e destreza manual, tais como:

- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos (zero a três anos).

- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc.; para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos (quatro a seis anos).

A organização espacial foi identificada nas capacidades relacionadas a atividades envolvendo a orientação espacial, tais como:

- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras (zero a três anos).
- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações (quatro a seis anos).

A professora A, nesse momento, ao descrever atividades envolvendo o espaço, incluiu o tempo e disse “*espaço e tempo estão juntos*”; ao se referir ao espaço, associou a noção de seqüência e ritmo (relacionadas à noção de tempo). A professora A parece perceber a intrínseca relação entre espaço e tempo. Segundo Piaget (1975, p. 298), espaço e tempo não se dissociam; “o tempo supõe o espaço, pois o tempo nada mais é do que uma relação dos eventos que o preenchem”.

A organização temporal foi identificada nas capacidades relacionadas a atividades envolvendo o ritmo e os movimentos ritmados, tais como:

- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação (zero a três anos).
- Ampliar as possibilidades do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação (quatro a seis anos).

A lateralidade foi identificada nas capacidades relacionadas a atividades que envolvem a preferência pelo uso da mão e do pé de um dos lados do corpo, tais como:

- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos (zero a três anos).
- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações (quatro a seis anos).

- Utilizar os movimentos de apreensão, encaixe, lançamento etc.; para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos (quatro a seis anos).

A professora A, nesse momento, não conseguiu lembrar-se do nome desse elemento psicomotor e foi auxiliada pela professora B, que disse: *“é a lateralidade que está ligada à mão, às atividades mais manuais e à preferência por uma das mãos.”*

Esse momento de formação evidenciou a necessidade de conhecimentos prévios do professor no campo psicomotor, para que compreenda os objetivos da prática educativa sugeridos na página 27 do 3º. Volume do RCNEI. A prática deve ser organizada para desenvolver capacidades na criança, ou seja, são práticas que promovem ou contribuem para o desenvolvimento psicomotor da criança.

A observação das primeiras práticas realizadas pelas professoras, no período de 23-04-03 a 25-06-03

Em continuidade às ações da segunda etapa, foram observadas algumas práticas realizadas pelas professoras. A intenção, nesse acompanhamento, foi conhecer como essas atividades foram planejadas e desenvolvidas, e se as professoras demonstraram algum domínio dos conceitos psicomotores estudados. Essas práticas deveriam ser consideradas as primeiras práticas psicomotoras. Entretanto, alguns aspectos relevantes para realização de práticas psicomotoras, envolvendo o domínio de conceitos, conhecimentos a respeito da criança, o planejamento e execução, não foram identificados nessas práticas.

A seguir, a apresentação de uma breve descrição da evolução de uma dessas práticas realizadas no primeiro semestre de 2003, com o relato de algumas observações. É necessário esclarecer que as práticas descritas nessa pesquisa são nomeadas de Cenas, apresentadas numa seqüência cronológica dos fatos e enumeradas numa ordem crescente a partir da Cena 1.

A descrição de uma dessas práticas baseia-se em filmagens realizadas pela pesquisadora, durante o primeiro semestre de 2003, e nas anotações escritas feitas no caderno de campo, nos quais foram registrados o desenvolvimento de cinco práticas desenvolvidas pelas professoras, de abril a junho de 2003. A seguir, é descrita uma dessas práticas para demonstrar como foram analisadas. A primeira prática, descrita a seguir, é nomeada de Cena 1.

Cena 1: Atividade no parque infantil (23-04-03)

Na primeira prática, foi observada, dentre as crianças do grupo, uma criança com necessidades educacionais especiais e cujo nome é W.

No acompanhamento semanal observou-se que W se relacionava bem com seus colegas. Embora W tivesse dificuldade para comunicar-se verbalmente e dificuldades relacionadas à coordenação global e fina, W não conseguia pular, correr, equilibrar e realizar atividades de motricidade fina conforme o esperado para sua idade. Apesar dessas dificuldades, W interagia bem com o grupo, mas evitava as brincadeiras que parecia não conseguir dominar.

Nesse dia, as professoras deixaram o grupo de crianças brincando livremente, interferindo somente diante de uma situação de perigo ou outra necessidade observada. Observamos que W preferia ficar no “trepa-trepa” e não demonstrava interesse por outros brinquedos ou atividades. Os grupos dividiam-se nos demais brinquedos, no escorregador, nos balanços, na areia. Vendo W sozinho, foi indagado por que ele permanecia naquele brinquedo. As professoras disseram que era o brinquedo preferido dele.

Em um dado momento, o grupo de crianças se dirigiu para o gira-gira. Enquanto algumas crianças estavam sentadas nesse brinquedo, as outras corriam ao redor do gira-gira, procurando movimentá-lo. Nesse instante, W também foi para esse brinquedo. Tentou também empurrar o gira-gira, mas como não era tão rápido e ágil como seus colegas, caiu, e os demais caíram sobre ele. As professoras correram para socorrê-lo. W, ao se refazer do susto, retornou para o trepa-trepa e não mais se aventurou em outras brincadeiras.

Perguntado por que o W prefere o trepa-trepa, as professoras responderam que W se sentiu ali mais seguro, e, desse modo, conseguia brincar do jeito dele.

Ao serem novamente indagadas sobre o que fazer para que W sinta essa segurança em outros brinquedos, para que consiga interagir com os demais, as professoras esclareceram que, desde o início do projeto, estavam preocupadas com W; disseram que queriam adquirir conhecimento para favorecê-lo em sua aprendizagem.

O momento de práticas no parque auxiliou a compreender que as professoras não estavam notando as dificuldades de W. Muito embora tenham demonstrado interesse em ajudá-lo, não perceberam naquele momento suas reais necessidades. W se sente seguro no trepa-trepa, parece preferir ficar sozinho no parque, apesar de, noutras situações, na creche, ter demonstrado interesse em brincar e interagir nas atividades em grupo. Nesse momento, as professoras não souberam

identificar, na sua atitude, que ele estava se isolando apenas porque não conseguia acompanhar seus colegas nas demais brincadeiras. Nesse momento no parque, ele demonstrou, com suas ações, o desejo de participar e brincar em grupo. Entretanto, as professoras ainda não foram capazes de interpretar nessas atitudes o “desejo” de W.

Nessa prática observada, notou-se que outras crianças tiveram dificuldades para brincar em alguns brinquedos.

O Le e o Gu não conseguiram balançar sozinhos no balanço.

Perguntou-se: *Qual a finalidade dessa atividade? Quais elementos psicomotores comparecem nessa atividade?* As professoras disseram com certa segurança: “*coordenação global, noções espaciais, noções de ritmo e tempo*” (as crianças conseguem se balançar porque realizam movimentos em uma determinada seqüência).

Essa prática, assim como as demais realizadas nesse período, deveria retratar o começo das práticas psicomotoras. Entretanto, alguns aspectos relevantes para realização de práticas psicomotoras, envolvendo o domínio de conceitos, conhecimentos a respeito da criança, o planejamento e execução, não foram identificados nessas práticas. As professoras demonstraram, na execução dessas práticas, que ainda não estavam preparadas para realizar práticas psicomotoras de maneira consciente. Não foram observadas mudanças nas práticas realizadas pelas professoras, pois continuaram a realizar as mesmas propostas que já faziam parte da programação. As práticas não foram planejadas. As professoras, nesse momento, conseguiram identificar os elementos psicomotores que foram favorecidos ou estimulados pelas atividades. Para elas, esse fato parece definir a prática realizada como prática psicomotora. Esse período foi marcado pela execução de atividades rotineiras que já faziam parte da programação diária. Outra observação relevante se refere aos conhecimentos a respeito da criança; as professoras não perceberam a dificuldade de algumas crianças para realizar essas propostas; não conseguiram perceber, por exemplo, que W, Le e o Gu estavam com dificuldade para brincar em alguns brinquedos do parque.

Vale lembrar que, nesta experiência de formação, considera-se fundamental que a professora esteja observando ou avaliando os aspectos relevantes do desenvolvimento psicomotor na interação com a criança. O acompanhamento das práticas demonstrou que o conhecimento teórico não foi suficiente para desenvolver essa habilidade de realizar a avaliação. Apesar das discussões teóricas anteriores a respeito dos parâmetros de normalidade, a habilidade de empregar esse conhecimento no processo de interação com a criança não se manifestou. Sendo assim, foi necessário introduzir uma nova etapa de formação. Nesta proposta, optou-se pela introdução de um instrumento de avaliação que permitisse às professoras o desenvolvimento da habilidade de realizar

avaliação. Esperava-se, desse modo, que elas desenvolvessem a capacidade de observar tanto na realização das atividades como na interação com a criança. Essa capacidade se manifesta ao identificar possíveis avanços ou atrasos no desenvolvimento psicomotor da criança.

A introdução de um instrumento que auxiliasse as professoras na observação das crianças, no planejamento e direcionamento das práticas, ocorreu como consequência desses fatos, originando a terceira etapa.

2.6.3 Terceira etapa: as práticas psicomotoras realizadas entre 20 de agosto de 2003 a 25 de outubro de 2005.

Nessa etapa, de práticas psicomotoras, foram adotadas as seguintes estratégias:

- Aprendizagem, no ano de 2003, de uma observação psicomotora (anexo C).
- Aprendizagem e aplicação de uma avaliação psicomotora, no ano de 2004, adaptada por Francisco Rosa Neto, 2002, (anexo B) em cada criança.
- Análise dos resultados das avaliações. As análises dos resultados das avaliações permitiram a identificação do estágio de desenvolvimento psicomotor de cada criança, classificado pela faixa etária. Essa análise permitiu identificar um ou mais elementos psicomotores com resultados aquém do esperado. Com essas informações, a professora estava preparada para planejar suas práticas e pesquisar dentre os diversos jogos e brincadeiras aqueles que pudessem favorecer ou oferecer condições adequadas ao desenvolvimento psicomotor da criança, em especial para os elementos psicomotores apontados nos resultados dessa análise.
- Apresentação de vídeos com práticas psicomotoras adequadas para crianças na faixa etária dos 2 aos 5 anos (no. 1 e 2), de autoria de Pilar Suarez (1995[?]). Esse material audio-visual apresenta exemplos de atividades práticas que podem ser realizadas na creche e que estão de acordo com a abordagem psicogenética.

A seguir, apresenta-se os procedimentos adotados para realizar a análise da experiência de formação nessa terceira etapa.

A análise da experiência de formação na terceira etapa: procedimentos adotados

Mudanças nas concepções das professoras refletem-se em suas práticas e são indicativas de que um processo de formação está ocorrendo. Para acompanhar essas mudanças, a partir do início das práticas psicomotoras, as categorias de análise adotadas na pesquisa foram empregadas, nessa terceira etapa, a fim de mensurar e avaliar a experiência de FCSCP.

Algumas mudanças ou eventos significativos no processo de formação, na medida do possível, são relatados, respeitando-se a cronologia, que auxilia na compreensão da evolução da experiência de formação.

Nessa terceira etapa da formação, no período compreendido pelos anos de 2003, 2004 e 2005, foram utilizados os dados obtidos por meio da documentação indireta e direta. A análise dos dados ocorreu com o emprego das quatro categorias de análise (categoria 1: relação professor-criança; categoria 2: compreensão dos conceitos psicomotores; categoria 3: conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora e categoria 4: a prática psicomotora). É necessário esclarecer que, de acordo com as informações e assuntos tratados nos documentos, os dados coletados possibilitaram a análise, utilizando uma ou mais categorias de análise adotada.

Utilizou-se da documentação direta a análise de três práticas psicomotoras para cada ano analisado, referente aos anos de 2003, 2004 e 2005. Essas práticas são nomeadas de Cenas, enumeradas numa ordem crescente a partir da Cena 2 e são apresentadas numa seqüência cronológica dos fatos. Essas práticas foram registradas no caderno de campo e filmagem, exceto a do ano de 2003, em que foi selecionada apenas uma prática. Esse ano representou o início das práticas e caracterizou-se por um período curto de práticas muito similares entre si.

Para a análise dos dados coletados das práticas psicomotoras, foram empregadas as quatro categorias: Categoria 1: Relação professor-criança, Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores, Categoria 3: Conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora, e Categoria 4: A prática psicomotora. As práticas forneceram informações que permitiram a coleta de dados a respeito: da interação entre os participantes; dos conhecimentos psicomotores necessários para planejar e realizar as práticas; da habilidade de avaliar a criança, através do uso de um instrumento de avaliação psicomotora e do acompanhamento no contexto de sua evolução psicomotora; da prática psicomotora, na escolha de jogos e brincadeiras, de acordo com os objetivos propostos, no preparo dos materiais e ambiente.

Utilizou-se da documentação indireta os relatórios de desenvolvimento individual de três crianças para cada ano pesquisado, ou seja, de 2003 e 2004, e as fichas com os resultados das avaliações de cada criança, realizadas uma vez por ano, nos anos de 2003, 2004 e 2005.

O relatório anual relata a evolução da criança, em cada eixo de trabalho priorizado no planejamento anual, que é elaborado com base nos eixos de trabalhos propostos no RCNEI. Dada a especificidade desse documento, a psicomotricidade pode ser identificada na evolução da criança durante o ano, nos relatos, de acordo com o eixo de trabalho analisado, na descrição de suas realizações ou dificuldades. A psicomotricidade é mais evidente no eixo de trabalho que trata do movimento, quando as professoras descrevem aspectos do desenvolvimento da criança. Desse modo, para analisar o relatório anual, foi empregada a categoria de análise que trata dos conceitos psicomotores: Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores.

Para realizar a avaliação e posterior análise dos seus resultados, são necessários alguns conhecimentos específicos relacionados à compreensão a respeito dos conceitos psicomotores, em especial dos cinco elementos psicomotores tratados na avaliação psicomotora (esquema corporal, lateralidade, coordenação motora global e fina, organização espacial e organização temporal) e conhecimentos dos procedimentos da avaliação. A análise dos resultados das avaliações psicomotoras é realizada empregando as duas categorias de análise que tratam desses aspectos: Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores e Categoria 3: Conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora

A seguir, a terceira etapa da experiência de formação é apresentada, respeitando-se a cronologia dos fatos; alguns eventos importantes são descritos para melhor compreensão das tomadas de decisões que se seguem. A terceira etapa começa com a introdução da observação psicomotora, no ano de 2003, e prossegue com a análise dos resultados desse ano. Em seguida, no ano de 2004, ocorre a aprendizagem de uma avaliação psicomotora e análise dos resultados desse ano. A experiência de formação se encerra no ano de 2005, com a análise dos resultados finais.

Terceira etapa: as práticas psicomotoras no ano de 2003 (20-08-03 a 19-11-03)

A formação, na terceira etapa, começa com a aprendizagem e aplicação, primeiramente, de uma observação psicomotora, em 20 de agosto de 2003 (anexo C), que foi empregada durante o final do segundo semestre de 2003.

A introdução da observação psicomotora: 20-08-03

Essa etapa de formação ocorreu em consequência dos resultados observados na segunda etapa. É fundamental que a professora observe ou avalie os aspectos relevantes do desenvolvimento psicomotor na interação com a criança. O acompanhamento das práticas, na segunda etapa, demonstrou que o conhecimento teórico não foi suficiente para desenvolver essa habilidade de realizar a avaliação. Como as professoras não foram capazes de observar e identificar que algumas crianças não executaram ou estavam com dificuldade, possivelmente de ordem psicomotora, para realizar as atividades propostas, elas ainda não estavam preparadas para aplicar os conceitos de psicomotricidade em sua prática educativa diária, portanto, não preparadas para avaliar. Não estavam preparadas para acompanhar o desenvolvimento dos aspectos psicomotores tratados anteriormente, e assim, conduzir as atividades de forma adequada e contribuir no desenvolvimento psicomotor das crianças.

A necessidade de oferecer ao professor meios para desenvolver a capacidade de observar e avaliar a criança, em especial em relação ao seu desenvolvimento psicomotor, conduz a introdução de um instrumento de avaliação que possibilite desenvolver essa habilidade. Por essa razão foi necessário adaptar, inicialmente, um modelo de observação psicomotora que pudesse oferecer conhecimentos a respeito do desenvolvimento psicomotor da criança, no período dos 2 aos 5 anos, através do emprego de alguns parâmetros estabelecidos a partir de movimentos e atividades esperados que a criança conseguisse executar, de acordo com a sua idade, a partir dos 2 anos de idade, para cada elemento psicomotor tratado nesse estudo.

A necessidade de se empregar um modelo de avaliação psicomotora que pudesse ser aplicado pelas professoras, no espaço de trabalho, em cada criança individualmente, auxiliando na observação e planejamento das práticas psicomotoras, culminou com a consulta a algumas propostas de avaliações existentes. Essa preocupação, nesse momento, voltava-se para a consulta, na literatura pertinente ao assunto, de algumas obras, na tentativa de encontrar um modelo de avaliação que se adequasse aos propósitos da pesquisa. Nessa busca constatou-se que os modelos propostos, com algumas variações, exigiam o domínio de conhecimentos e formação prévia do aplicador para que, de fato, conseguisse realizar com sucesso a avaliação. Nessa fase da pesquisa notou-se que as professoras não atendiam a esses requisitos. Diante dessa constatação e da necessidade de oferecer um instrumento que pudesse auxiliar as professoras na observação e planejamento das práticas, foi necessário adaptar e desenvolver o que chamamos de observação

psicomotora. Essa observação psicomotora, de certo modo, colocou as professoras em contato com as primeiras experiências de observação da criança, de forma mais sistematizada.

A observação psicomotora foi proposta às professoras, num encontro em que se explicou as práticas observadas no primeiro semestre de 2003; refletiram que ainda não conseguiram olhar a criança e identificar suas necessidades no campo psicomotor. Elas concordaram com essa mudança; e a professora B, nesse momento, disse: *“eu achava que algo estava errado nas práticas, mas não sabia explicar.”*

Em seguida, ao refletir, diz: *“Se nós tivéssemos um olho mais apurado, poderíamos olhar nas brincadeiras e enxergar essas...dificuldades...esses elementos psicomotores, sem usar da avaliação, desse roteiro. Acho que seria bem mais fácil, se tivéssemos esse “olhar” que ainda não temos.”*

Descrição e emprego da observação psicomotora realizada na terceira etapa

A observação psicomotora (anexo C) consiste de algumas atividades específicas para cada um dos cinco elementos psicomotores estudados. São atividades classificadas por idade, ou seja, atividades esperadas que a criança execute a partir de determinada idade. É almejado que as professoras, ao utilizarem esse instrumento, observem e identifiquem aspectos do desenvolvimento psicomotor na criança. A classificação por idade pode contribuir para que a professora compreenda que esse desenvolvimento ocorre em etapas.

Essa observação é composta de um quadro, de dupla entrada, com cada elemento psicomotor, com exceção da lateralidade, e a idade expressa em anos de 2 a 6. Esse quadro resume os resultados alcançados pela criança, classificado por idade, em cada área investigada. À medida que cada elemento psicomotor é avaliado, assinala-se um X, na idade alcançada pela criança. Nessa mesma folha, logo abaixo do quadro, há um espaço reservado para anotações de observações relevantes a respeito do elemento psicomotor investigado.

É possível, então, estabelecer alguns parâmetros, ou seja, de acordo com o estágio de desenvolvimento psicomotor alcançado pela criança, mais especificamente, de cada um dos elementos psicomotores, é esperado que consiga realizar ações e atividades que dependem desse desenvolvimento. A observação psicomotora consiste de algumas ações e atividades, classificadas por idade, esperadas que a criança realize de acordo com o estágio de desenvolvimento psicomotor. Essas atividades começam a partir dos 2 anos e prosseguem até os 6 anos. Na literatura especializada, essas e outras questões relacionadas ao desenvolvimento psicomotor da criança são

abordadas por estudiosos, dentre eles Le Boulch (1987, 1992), La Pierre (1982), L. Picq e P. Vayer (1988), P.Vayer (1986), Fonseca (1993, 1995) e De Meur e L. Staes (1984).

A análise do resultado da observação psicomotora pode oferecer informações relevantes ao professor a respeito do desenvolvimento psicomotor da criança. A título de exemplo, caso o professor aplique a observação psicomotora em uma criança de 4 anos e observe que ela obteve no item esquema corporal resultado adequado para 3 anos, essa informação sinaliza que ela não conseguiu realizar ou representar o desenho da figura humana de acordo com o esperado para sua idade (4 anos). Essa situação, possivelmente, estará indicando que essa criança não atingiu ainda o estágio esperado de desenvolvimento para o elemento psicomotor “esquema corporal”. Por isso, a criança não foi capaz de realizar determinada atividade ou representar uma figura, como nesse caso, que depende desse desenvolvimento. O professor, a partir dessas observações, planeja e realiza práticas que favoreçam ou estimulem mais o desenvolvimento do elemento esquema corporal.

As professoras aprenderam e aplicaram, inicialmente, um modelo, por nós adaptado, o qual denominou-se de observação psicomotora, com atividades extraídas das obras de A.De Meur e Staes (1984), Fonseca (1993), La Pierre (1982), Condemarin (1989) e Zazzo (1981).

A observação psicomotora, individual para cada criança, consta de cinco áreas a serem observadas, que compreende os cinco elementos psicomotores investigados (esquema corporal, lateralidade, coordenação motora global e fina, organização espacial e organização temporal).

Foi introduzida essa observação associada a brincadeiras. Nessa observação psicomotora incluiu-se, também, o desenho da figura humana (anexo C), extraído de Fonseca (1993) e Mèredieu (2001), com alguns dos modelos de representação da figura humana esperados que a criança represente, conforme a idade e de acordo com seu desenvolvimento. Segundo Fonseca (1993, p.68) “é pelo desenho que a criança objetiva a representação do corpo.” O desenho da figura humana é auxiliar para acompanhar o desenvolvimento do esquema corporal, da noção de corpo da criança que pouco a pouco se constrói.

Essa observação psicomotora subsidiou o planejamento e realização das práticas psicomotoras no ano de 2003. As práticas foram acompanhadas e orientadas, de forma que, na medida do possível, as professoras tivessem a oportunidade de expor algumas dúvidas, em especial, a respeito de possíveis dificuldades observadas em uma ou outra criança, tanto na realização da observação psicomotora como na realização dessas atividades práticas.

Procedimentos para aplicação da observação psicomotora

Para cada elemento psicomotor adaptaram-se atividades que, de acordo com a idade cronológica, são esperadas que a criança consiga executar. Essas atividades, em cada área observada, começam com a execução de atividades esperadas que a criança execute a partir dos 2 anos de idade, e prosseguem até a idade de 6 anos.

A professora, munida de um roteiro, com a seqüência de atividades para cada elemento psicomotor, a partir dos 2 anos, prossegue cada item, até a criança cometer um erro ou concluir a última atividade (6 anos). Deve-se observar e anotar, no espaço reservado para anotações: se a criança consegue executar as atividades esperadas para a sua idade; se ultrapassa o limite esperado (executa atividade para idade superior a sua) ou se não consegue executar a atividade até a sua idade.

A pesquisadora, num primeiro momento, apresentou e discutiu a aplicação da avaliação com as professoras. Num segundo momento, aplicou a avaliação em uma criança, e as professoras esclareceram possíveis dúvidas. No terceiro momento (20-08-03), as professoras realizaram em conjunto a avaliação de uma criança supervisionada pela pesquisadora. As professoras, após aprenderem os procedimentos da avaliação, avaliaram as demais crianças (outubro de 2003), sem a presença da pesquisadora. Nesse momento, enquanto uma professora realizava a avaliação com a criança, a outra professora anotava os resultados obtidos na ficha de avaliação; em média, cada avaliação durou cerca de 30 a 40 minutos.

A dificuldade para implantar a observação psicomotora na terceira etapa

O início da observação psicomotora foi retardado porque as professoras tiveram que substituir uma professora ausente de outro grupamento.

As professoras programaram para começar a observação psicomotora a partir de 09-09-03, entretanto, houve um atraso na realização dessa atividade. Elas demandaram quase um mês para realizar a observação psicomotora em 3 crianças. Diante dessa situação, dialogou-se com as professoras, procurando verificar o grau de dificuldade para realizar as atividades com as crianças. Procurou-se verificar se estavam despendendo muito tempo com a realização de cada observação psicomotora ou se estavam com algum outro problema. Elas disseram que tinham também outras prioridades, estavam com a programação da Semana da Primavera. Entretanto notou-se que as professoras não estavam colaborando. Numa conversa com a professora A, em 24-

09-03, ela fez o seguinte relato: “*honestamente estou cansada, tem horas que não quero mais participar,*” e questionou se já não era hora de terminar.

Diante da constatação da dificuldade em prosseguir com a formação, realizamos um encontro com a Supervisora da Creche. Nesse encontro, discutiu-se a possibilidade de interromper o projeto porque as professoras estavam, com as suas atitudes, sinalizando que não queriam prosseguir com essa formação. Nesse momento, ela reiterou que a formação era uma das prioridades para esse grupo e que, se dependesse dela, a formação não seria interrompida, pois comprometeria os trabalhos com as crianças. A supervisora, preocupada com essa situação, conversou com as professoras para saber, de fato, o que estava ocorrendo.

Numa reunião com as professoras e a supervisora, em 15-10-03, as professoras relataram que não dispunham de tempo para observar uma das crianças e, ao mesmo tempo, trabalhar com as demais crianças, porque realizavam as observações sempre em parceria. A supervisora providenciou uma solução, disponibilizando uma estagiária para ficar na sala nos momentos dessa atividade. Mais uma vez, ficou demonstrada a política de formação em serviço priorizando o atendimento adequado e profissional das crianças.

O tempo gasto até a conclusão das observações psicomotoras foi muito longo e caracterizou um momento crítico da formação. Apesar da justificativa dada pelas professoras para esse atraso, a interrupção da formação era quase certa. Até então, as professoras pareciam concordar com essa etapa. No entanto, o período de execução da observação psicomotora foi marcado por uma visível mudança na conduta das professoras. Para o processo de formação, essa etapa representou a possibilidade de planejar as práticas com base em conhecimentos prévios a respeito da criança, de aspectos do seu desenvolvimento psicomotor. Para as professoras, talvez, essa etapa tenha tido outros significados, muito além do contato com uma nova forma de conhecer a criança, de observar, de realizar testes específicos e estabelecer alguns parâmetros. As reações das professoras sinalizaram, provavelmente, a resistência ou bloqueio a um novo conhecimento. A observação psicomotora, nesse momento, talvez representasse um desafio muito grande para as professoras, devido às dificuldades em realizar a avaliação, uma dificuldade natural, diante de uma mudança drástica na forma de lidar com as crianças, deixando de somente cuidar para procurar interferir positivamente no seu desenvolvimento psicomotor.

Após o encontro com a Supervisora da Creche e a pesquisadora, as professoras concluíram as observações psicomotoras de 12 crianças, em uma semana.

Num encontro, em 22-10-03, no período da tarde, houve uma reunião para discutir os resultados das observações psicomotoras. As professoras analisaram os resultados, juntamente

com a Supervisora da Creche. Numa folha foi redigido um resumo com os resultados alcançados por todas as crianças em cada área avaliada.

A etapa de práticas psicomotoras ocorreu como consequência de mudanças nas condutas das professoras, ocorridas após a análise dos resultados das observações psicomotoras. As professoras demonstraram interesse em desenvolver práticas que pudessem contribuir para o desenvolvimento psicomotor das crianças, em especial das 13 crianças que, em uma ou outra área observada, obtiveram resultados aquém do esperado para a idade cronológica.

Como forma de ampliar o conhecimento das professoras no que se refere às possibilidades de realização de práticas psicomotoras, foram apresentados os vídeos de Pilar Suarez (1995[?]), *Psicomotricidade 1 e 2*. Nesses vídeos, são mostrados alguns exemplos de práticas que podem ser feitas pela professora, em sala, com crianças de 2 a 5 anos, em atividades individuais e coletivas. O emprego de determinados materiais e mobiliários adequados ofereceram idéias para compor o ambiente adequado.

Ao longo do desenvolvimento da experiência de formação, são aproveitados alguns dos momentos, quando um novo fato possibilita a revisão ou o aprofundamento dos conceitos teóricos sobre a psicomotricidade. Essa estratégia foi adotada por facilitar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, no segundo semestre de 2003, após o início da terceira etapa de formação, ocorreram 3 encontros de formação motivados pela avaliação realizada. O primeiro encontro tratou da análise dos resultados das observações psicomotoras (22-10-03) e contou com a presença da supervisora.

No segundo encontro, as professoras solicitaram e reviram o vídeo *Psicomotricidade 2* de Pilar Suarez (1995[?]). A professora B fez algumas anotações e, junto com a professora A, observaram os materiais, mobiliário apropriado e atividades.

O terceiro encontro tratou das práticas psicomotoras. As professoras, preocupadas com o planejamento das atividades, solicitaram algumas sugestões de bibliografias que tratassem de jogos e brincadeiras.

O início das práticas psicomotoras na terceira etapa

As práticas começaram em 29 de outubro e prosseguiram até 19 de novembro de 2003. Ao todo, foram 4 práticas, no período da manhã, uma vez por semana, com a duração aproximada de 30 a 40 minutos. As práticas foram interrompidas antes do término do ano letivo,

por solicitação das professoras, em razão dos preparativos para as festividades de final de ano e as férias de uma das professoras no início de dezembro.

O período de práticas, apesar de restrito a 4 encontros, foi relevante ao processo de formação, sendo observada visível mudança nas condutas das professoras. Elas planejaram e realizaram práticas baseadas nos modelos de prática visto nos vídeos, caracterizando um período de práticas muito semelhantes entre si.

Análise e discussão dos dados obtidos no ano de 2003

É necessário esclarecer que, nessa terceira etapa, a análise e discussão dos dados obtidos dos documentos, referentes aos anos de 2003, 2004 e 2005, são apresentados numa seqüência. Inicia-se pela análise dos dados coletados dos resultados da observação psicomotora (2003) e da avaliação psicomotora (a partir do ano de 2004); em seguida, das práticas psicomotoras, e termina com os relatórios anuais. Todas as análises que se seguem, nessa terceira etapa da pesquisa, estão de acordo com os critérios descritos em “A análise da experiência de formação na terceira etapa: procedimentos adotados”.

A análise documental, no ano de 2003, ocorreu pela análise dos dados obtidos dos resultados das observações psicomotoras realizadas pelas professoras.

As professoras, ao analisarem os resultados das observações psicomotoras, podem identificar, tanto individualmente como no grupo de crianças, os resultados obtidos que estão de acordo com a idade, e aqueles aquém do esperado para a idade. Esses dados são relevantes para planejar as práticas psicomotoras.

Para a análise dos resultados das observações psicomotoras, alguns eventos importantes na sua elaboração, também, são relatados. No encontro realizado em 22-10-03, no momento de análise foi observada a dificuldade das professoras para realizar os procedimentos esperados. Apesar das orientações recebidas da pesquisadora, elas solicitaram o auxílio, num primeiro momento, da Supervisora de Creche, e, depois, da pesquisadora. A professora A, na análise desses resultados, demonstrou, naquele momento, não entender o significado de algumas informações; não conseguiu, por exemplo, interpretar os resultados quando indicavam resultado abaixo do esperado; foi auxiliada pela professora B e pela Supervisora da Creche.

A pesquisadora auxiliou as professoras na interpretação dos dados, em relação ao grupo de crianças. Elas concluíram que, das 15 crianças avaliadas, 14 crianças não apresentaram o resultado esperado para a sua idade, em uma ou mais áreas observadas. A seguir, a análise feita:

- No item organização espacial, 12 crianças apresentaram resultados abaixo do esperado para a sua idade cronológica.

- No item esquema corporal, 10 crianças apresentaram resultados abaixo do esperado para a sua idade cronológica.

- No item coordenação motora, em motricidade global, 3 crianças; e em motricidade fina, 2 crianças apresentaram resultados abaixo do esperado para a sua idade cronológica.

A partir dessa análise, as professoras planejaram as práticas psicomotoras.

Resultado da análise dos dados obtidos das observações psicomotoras do ano de 2003

A seguir, a análise dos dados obtidos das observações psicomotoras com base no emprego de duas categorias: categoria 2: compreensão dos conceitos psicomotores, e categoria 3: conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora.

Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores

Essa categoria foi identificada na execução da observação psicomotora, que exigiu das professoras a compreensão dos conceitos psicomotores, em especial dos cinco elementos psicomotores tratados nessa observação. São eles: esquema corporal, lateralidade, coordenação motora global e fina, organização espacial e organização temporal.

A identificação dessa categoria evidencia que as professoras, nessa fase, já possuem a compreensão dos conceitos psicomotores, em especial dos tratados nessa observação psicomotora.

Categoria 3: Conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora

A avaliação é um importante instrumento para o trabalho psicomotor; ela possibilita a observação. De acordo com Picq e Vayer (1988, p.233), "toda ação educativa precisa da observação, e esta implica a avaliação". Os procedimentos da avaliação psicomotora consistem,

primeiramente, na realização da avaliação; posteriormente, na análise dos dados obtidos, que possibilita o acompanhamento do desenvolvimento psicomotor da criança.

A habilidade de avaliar e analisar os resultados da observação psicomotora foram identificados com o auxílio da Supervisora e da pesquisadora, fato observado no encontro realizado em 22-10-03. Nesse momento da formação, as professoras tiveram dificuldade para interpretar os resultados da observação psicomotora. Nesse estágio do processo de formação, elas ainda não haviam conseguido autonomia para realizar essa importante atividade.

Segundo os critérios adotados na pesquisa, não foi possível identificar elementos dessa categoria.

Resultado da análise dos dados obtidos da prática psicomotora do ano de 2003

Para analisar os dados coletados das práticas psicomotoras, foram empregadas as quatro categorias de análises (categoria 1: relação professor-criança; categoria 2: compreensão dos conceitos psicomotores; categoria 3: conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora, e categoria 4: A prática psicomotora).

A seguir, a análise de uma prática é feita; de acordo com os critérios de análise adotados, discutidos anteriormente, foram empregadas as quatro categorias de análise. Essa prática foi escolhida para representar as quatro práticas realizadas no final do ano de 2003, que foram muito semelhantes; ela foi denominada de:

- Cena 2: Brincadeiras na sala de aula (29-10-03)

A seguir, para exemplificar os procedimentos adotados para identificar as categorias de análise, apenas essa prática denominada de Cena 2 é apresentada. Esclarecemos que, ao longo do processo de formação, as práticas se diferenciaram umas das outras, mas esses procedimentos de análise foram mantidos.

Cena 2: Brincadeiras na sala de aula (29-10-03)

Nesse dia, as professoras realizaram algumas atividades, que serão descritas na ordem apresentada.

1ª. atividade: uma história

As mesas e cadeiras foram encostadas na parede para haver espaço suficiente. A professora B inventou uma história, que foi sendo criada com a participação das crianças que

interferem no desenrolar da história. Essa história começa com as crianças interpretando que estão acordando e se preparando para ir à escola. Elas trocam de roupa, tomam café (cada criança diz o que prefere comer), escovam os dentes, arrumam a mochila e caminham até a escola. Ao chegar à escola, as crianças prosseguem a história interpretando a hora do banho; nesse momento, a professora nomeia as partes do corpo que devem ser lavadas pelas crianças; terminam essa atividade dizendo que é hora do almoço. A brincadeira de faz-de-conta deve continuar no próximo encontro “a partir da hora do almoço”.

A professora B participou integralmente da brincadeira; deitou-se no colchão, como fizeram as crianças, e interpretou com gestos e mímicas. Nessa atividade, algumas crianças tiveram dificuldade para representar corporalmente os movimentos, como o G.R e o G. A professora B, ao ser indagada a esse respeito, disse que não tinha notado.

De acordo com os relatos da professora B, essa atividade foi voltada para a expressão corporal e Esquema Corporal.

2ª. atividade: brincadeira com o bambolê

A professora A fez uma atividade com o bambolê. Cada criança pegou um bambolê, e a professora desenvolveu atividades voltadas para a orientação da criança no espaço. Trabalhou termos como: dentro/fora, frente/ atrás. Nessa atividade, a professora A notou que algumas crianças realizaram com mais facilidade e outras com mais dificuldade. Ela notou que algumas crianças pareciam não compreender os termos empregados. A professora A chegou a comentar que essa atividade parecia “*tão simples, bobinha, não temos o hábito de fazer, mas vemos que eles (as crianças) fazem com vontade; é diferente da brincadeira livre, nós estamos dirigindo*”.

Entretanto, a professora A não percebeu que uma das crianças no grupo o G.R não conseguiu realizar as atividades, não conseguiu pular dentro e fora e parecia não compreender os termos empregados, e, ao se indagar sobre esse fato, a professora A respondeu que estava realizando as atividades e não percebeu nada.

De acordo com os relatos da professora A, a atividade foi voltada ao trabalho da Organização Espacial.

A seguir, a análise dessa prática é feita com base nas quatro categorias de análise.

Categoria 1: Relação professor-criança.

Na primeira atividade realizada, a professora B conduziu e, ao mesmo tempo, participou da brincadeira; em alguns momentos, as crianças também tiveram a oportunidade de dirigir e conduzir a brincadeira.

Na segunda atividade, a professora A conduziu as brincadeiras, e as crianças demonstraram com suas atitudes e ações estarem interessadas em participar.

À análise dessas atividades, pode-se observar a participação de ambas as partes (professor e criança), em especial na primeira atividade. Nessa atividade, a professora B participa das brincadeiras, deita-se no chão e imita os gestos e movimentos junto com as crianças.

O respeito à criança foi notado nas ações e atitudes das professoras, nas duas atividades. Foi observado: na atitude do adulto que ouviu e acatou as escolhas das crianças; no planejamento das duas atividades de interesse para as crianças, que demonstraram, com suas ações, concordar com essa escolha e participar o tempo todo. Nesse contexto, as atitudes dos adultos e das crianças indicaram a existência do respeito mútuo. O respeito mútuo, de acordo com Piaget (1994) e seus colaboradores, reflete um ambiente favorável ao desenvolvimento da moralidade infantil, que conduz à moral da autonomia.

Portanto, elementos dessa categoria são identificados na análise dessas atividades.

Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores

De acordo com Wallon (1975, p.15), é preciso conhecer o desenvolvimento da criança para não menosprezar o seu momento atual e impor práticas dos períodos que ainda virão.

[...] até há pouco tempo, o erro da educação, nas nossas sociedades modernas, consistia em menosprezar as primeiras fases e impor prematuramente à criança os modos de pensar e de agir que viriam mais tarde [...] É em todas as suas fases, em todas as suas manifestações, que é preciso estudar a criança.

Os conhecimentos a respeito do desenvolvimento da criança, em especial em relação a aspectos do desenvolvimento psicomotor da criança, contribuíram para a escolha das atividades. Essas atividades foram planejadas com base na observação psicomotora, cujo resultado indicou a necessidade de desenvolver atividades que contribuíssem para o desenvolvimento psicomotor da criança, em especial da organização espacial e do esquema corporal.

A prática realizada pela professora B enfatizou o esquema corporal (atividades e ações tais como: nomear partes do corpo, expressão corporal, imitar gestos e posturas); e a prática realizada pela professora A enfatizou a organização espacial (orientação no espaço trabalhando com o conhecimento das noções de situação, tais como: dentro/fora, frente/atrás).

Outro aspecto observado nessa prática foi a escolha de atividades então apreciadas pelas crianças, fato observado pela participação das crianças nas atividades, em especial no primeiro momento com a professora B (1ª. atividade: uma história); as crianças participaram e interferiram no desenrolar da história, indicando que, possivelmente, as professoras escolheram atividades interessantes.

É possível concluir que elementos dessa categoria foram identificados na análise das atividades realizadas. A compreensão dos elementos psicomotores pode ser notada na descrição das finalidades das atividades propostas pelas professoras A (organização espacial), e B (expressão corporal e esquema corporal).

Categoria 3: Conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora

As informações obtidas com os resultados das avaliações possibilitam ao professor acompanhar o desenvolvimento psicomotor da criança, assim como a identificação de possíveis dificuldades e avanços nessa área. Entretanto, nessa etapa, as professoras tiveram dificuldade para analisar os resultados, para interpretá-los, por isso foram auxiliadas pela Supervisora da Creche e pesquisadora.

Segundo Hoffmann (2002), “o olhar sensível e reflexivo” gera a aproximação entre o professor e a criança, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento da criança no contexto. As professoras, nesse momento da formação, não observaram que algumas crianças não realizaram ou tiveram dificuldade para executar as atividades propostas. Na 1ª atividade (Cena 2), a professora B não percebeu que algumas crianças tiveram dificuldade para representar os movimentos, crianças como o GR e o GA; e na 2ª. atividade (Cena 2), a professora A não notou que algumas crianças tiveram dificuldade para realizar os movimentos solicitados, como o GM e o G. Esse fato evidencia que as professoras ainda não desenvolveram a habilidade de observar e acompanhar a evolução da criança no cotidiano. As professoras ainda não desenvolveram um “olhar sensível e reflexivo”, nesse caso, focalizado nos aspectos importantes a respeito do desenvolvimento psicomotor da criança. Nesse momento da formação, elementos dessa categoria ainda não foram identificados.

Categoria 4: A prática psicomotora

Segundo Sanches, Martinez e Peñalver (2003), para a realização de uma prática, o ambiente deve ser previamente preparado, assim como é importante a escolha de materiais e jogos (LE BOULCH, 1992) adequados. Ao se analisar essa prática (Cena 2), foi observado que as professoras planejaram as atividades a partir dos resultados das observações psicomotoras; prepararam os materiais e a sala; estabeleceram um horário para essa prática; usaram do recurso dos jogos e das brincadeiras; participaram e interagiram com as crianças. As crianças, em alguns momentos, na interação com as professoras, puderam escolher a atividade e expor suas idéias.

A categoria 4, a prática psicomotora, foi identificada no planejamento das atividades a partir dos resultados das observações, preparo dos materiais e da sala, na escolha de jogos e brincadeiras apropriados.

A seguir, a análise dos dados obtidos dos relatórios anuais referentes ao ano de 2003.

Resultado da análise dos dados obtidos dos relatórios anuais do ano de 2003

O relatório anual é um documento escrito pelas professoras, com informações que tratam da evolução da criança durante o ano.

O documento é descrito como: o relatório anual, individual, de cada criança, que é organizado de acordo com os 7 eixos de trabalho propostos no RCNEI: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. A professora descreve a evolução da criança em cada um desses eixos de trabalho desenvolvidos ao longo do ano. Analisou-se o relatório de três crianças, segundo os critérios adotados na pesquisa (descritos no tópico “A análise da experiência de formação na terceira etapa: procedimentos adotados”) foi empregada à categoria de análise que trata dos conceitos psicomotores: Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores. O relatório anual, dessas três crianças analisadas, está na íntegra nos anexos D, E e F.

Na análise desses documentos, observou-se que as professoras se referem a um ou outro elemento psicomotor, ao relatar a evolução da criança em um dos eixos de trabalho. A seguir, exemplos desses relatos:

- A coordenação dinâmica global e o esquema corporal são citados no eixo que trata do Movimento, no relatório de P.F: *“Ela está tendo um ótimo desenvolvimento psicomotor,*

que está lhe favorecendo em brincadeiras livres como, por exemplo: no parque, onde ela corre, sobe, desce, escorrega, balança, etc, explorando tudo a sua volta. As suas educadoras ensinaram o movimento do balanço, uma única vez, e ela passou a balançar sozinha, e este tipo de movimento expressa uma boa coordenação dinâmica global e um bom desenvolvimento do esquema corporal, fazendo com que ela tenha bom aproveitamento em outras áreas.” (anexo D).

- A dominância lateral, na descrição da dificuldade de M.A, no eixo de artes visuais: *“Ela cria desenhos e pinta a partir de sua própria percepção e sensibilidade. O seu desenho ainda não tem formas, mas está utilizando o espaço da folha. A criança gosta de recortar e colar, mas tem dificuldades com a tesoura, até porque ainda não está com a dominância lateral definida, ora pega com a mão direita e ora com a mão esquerda; com o lápis é da mesma forma.”* (anexo F).

Na análise desses documentos, observou-se que os conhecimentos a respeito dos elementos psicomotores são identificados nas descrições de evolução da criança. No relatório de M.A pode-se perceber na explicação das suas dificuldades relacionadas à motricidade fina, justificada pela indefinição da dominância manual. No caso de P.F foi observado na descrição do bom desenvolvimento psicomotor da criança, que a favorece na execução das atividades e brincadeiras. Esses relatos evidenciaram que as professoras demonstraram compreender os conceitos psicomotores.

A categoria 2, relacionada à compreensão dos conceitos psicomotores, foi identificada na análise dessa documentação.

A seguir, é apresentada a análise do processo de formação do ano de 2004.

Análise e discussão dos dados obtidos no ano de 2004

A experiência de formação psicomotora foi retomada no final do primeiro semestre de 2004 porque a pesquisadora adoeceu, ficando impossibilitada de iniciar na data prevista.

A professora A continuava a cursar o Programa Pedagogia Cidadã (2º Ano). A professora B estava cursando o quarto ano do curso de pedagogia.

Nesse ano, houve uma mudança na divisão das turmas, segundo novos critérios de divisão por idade. A partir de agora, as professoras passam a acompanhar crianças de 4 anos até 5 anos e 4 meses; anteriormente acompanhavam as crianças de 3 a 5 anos de idade.

Alguns eventos relevantes, ocorridos ao longo da experiência de formação, são descritos para a melhor compreensão da evolução, nesse ano de 2004.

A reunião com a Supervisora de Creche, em 13-02-04

Na reunião, em 13-02-04, a Supervisora de Creche informou que estava previsto, nesse começo de ano, o remanejamento de uma das professoras participantes da pesquisa para outro grupamento. Ela manifestou sua preocupação em não prejudicar a experiência de FCSCP. Ela foi informada de que a experiência de formação estava num estágio avançado e não era possível retomar a formação, desde o seu início, com a nova professora. Caso essa mudança ocorresse, apenas uma das professoras continuaria a fazer parte da formação. Essa mudança, provavelmente, poderia comprometer a formação, pois as professoras realizavam trabalhos em parceria (em dupla). Ciente desse fato, ela se comprometeu em tentar manter esse grupamento (dupla de professoras) até o término da pesquisa.

Justificativa para a substituição da observação psicomotora pela avaliação psicomotora

Inicialmente, as professoras entraram em contato com uma avaliação, uma adaptação feita por nós, a que denominou-se de observação psicomotora. Ela possibilitou, de certo modo, as primeiras experiências de observação da criança, de forma mais sistematizada. Essa observação foi adotada porque se notou que as professoras, naquele momento, não tinham o devido conhecimento e preparo para trabalhar com uma avaliação, e não tinham tido, até então, contato com uma forma mais sistematizada de observação da criança, necessária para empregar uma avaliação psicomotora.

A substituição ocorre com o intuito de oferecer às professoras a possibilidade de trabalharem com um instrumento de avaliação devidamente validado e que possa ser empregado para acompanhar a evolução da criança no campo psicomotor.

A avaliação, adotada nesse estudo, a partir do ano de 2004, de F. Rosa Neto (2002), anexo B, foi empregada em substituição à observação psicomotora. Ela foi escolhida por estar de acordo com a abordagem psicogenética. Nessa escolha considerou-se a possibilidade da sua

aplicação num contexto educacional pelos próprios professores. Levou-se em conta aspectos como a facilidade de aplicação pelo professor, o curto tempo empregado para cada avaliação individual, os materiais empregados e o tipo de análise que a avaliação possibilita. Ela possibilita determinar em idade, o estágio do desenvolvimento psicomotor alcançado pela criança, para cada elemento psicomotor investigado, exceto para lateralidade que não é expresso em idade. Numa ficha de avaliação, individual para cada criança, os dados obtidos na avaliação são anotados para cada elemento psicomotor investigado. O tempo previsto para realizar cada avaliação individual varia de 30 a 45 minutos. Essa oscilação pode ser explicada pela facilidade ou dificuldade do professor em aplicá-la e pela atitude de recusa da criança em cooperar diante do que lhe é proposto.

A pesquisadora, num primeiro momento, apresentou e discutiu a aplicação da avaliação com as professoras. Num segundo momento, ela aplicou a avaliação em uma criança, observada pelas professoras. No terceiro momento, as professoras realizaram em conjunto a avaliação de uma criança, supervisionada pela pesquisadora.

Atitude das professoras diante do emprego de um novo instrumento de avaliação

O receio de que as professoras pudessem ter alguma dificuldade para aprender, ou mesmo aplicar as atividades propostas nas crianças, esteve presente no começo. Na prática, esse fato não ocorreu, pois as professoras aprenderam e aplicaram a avaliação psicomotora adotada nessa pesquisa, no mês de maio de 2004, em 15 crianças. As professoras relataram que não foi difícil realizar essa avaliação porque tiveram uma experiência anterior com a observação psicomotora. Elas elaboraram um quadro, um resumo sugerido por nós, que na verdade foi desenvolvido pelas próprias professoras, com legenda em três cores indicando os resultados de cada criança nas cinco áreas avaliadas.

A finalidade do emprego da avaliação psicomotora pela pesquisadora

Desde o início da formação a pesquisadora aplicou a avaliação psicomotora (ROSA NETO, 2002), adotada a partir desse ano de 2004 pelas professoras, em cada criança que fez parte da pesquisa. Essa avaliação foi feita com objetivo de observar algumas discrepâncias na avaliação feita pela professora, que pode sinalizar um erro na análise, na interpretação dos dados, nesse caso orientar e solicitar novamente a revisão desses aspectos da avaliação. O emprego da avaliação permitiu observar a evolução da criança ao longo da formação. O foco da pesquisa é a

formação da professora, que, como consequência da formação psicomotora, é almejado que esteja mais preparada para acompanhar e oferecer as condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor da criança.

O emprego da avaliação pela pesquisadora visou também acompanhar possíveis mudanças no “olhar das professoras” e, ao mesmo tempo, contribuir para essa mudança ao orientar e solicitar a revisão de uma avaliação quando necessário.

O emprego da mesma avaliação, do mesmo instrumento, tanto pela pesquisadora quanto pelas professoras, a partir do ano de 2004, contribuiu para acompanhar possíveis evoluções no olhar das professoras e, ao mesmo tempo, diante da discrepância nos resultados, intervir, corrigindo possíveis distorções.

Esclarecemos que esse acompanhamento não foi feito com o interesse em estabelecer comparações entre os resultados obtidos pela pesquisadora e professoras. As professoras utilizaram esse instrumento como um recurso para conhecer aspectos do desenvolvimento psicomotor da criança, e, desse modo, poder favorecê-las no cotidiano da instituição, empregando jogos, brincadeiras e atividades mais adequadas.

Análise e discussão dos dados obtidos das avaliações psicomotoras realizadas em 2004

A avaliação psicomotora de F. Rosa Neto (2002), anexo B, foi empregada em substituição à observação psicomotora em maio de 2004.

As professoras avaliaram 15 crianças durante o mês de abril de 2004 e fizeram um resumo, um quadro com legenda em três cores, indicando os resultados de cada criança nas cinco áreas avaliadas:

- Verde: a criança está com desenvolvimento psicomotor, na área observada, de acordo com o esperado para sua idade.
- Laranja: a criança está com o desenvolvimento psicomotor, na área observada, aquém do esperado.
- Azul: a criança está com o desenvolvimento psicomotor acima do esperado, na área observada.

Esse quadro foi desenvolvido pelas próprias professoras, para que, no planejamento das práticas, pudessem acompanhar os progressos das crianças, planejando melhor as atividades, priorizando as áreas pintadas em laranja. Desse modo, no desenvolvimento das atividades, observariam a evolução da criança e a necessidade de continuar ou não priorizando

determinado elemento psicomotor, ao escolher uma atividade. Abaixo apresentamos o quadro feito pelas professoras, com o resumo dos resultados das avaliações.

QUADRO 1: Resultado das avaliações psicomotoras realizadas pelas professoras antes do início das práticas em 2004.

| Nome (sigla). Data de nascimento (DN). Idade. Data da avaliação (DA). | Motricidade fina | Motricidade Global | Equilíbrio | Esquema corporal | Organização espacial | Organização temporal | lateralidade |
|---|------------------|--------------------|------------|------------------|----------------------|----------------------|----------------------------|
| (A) D.N: 8/11/00 3 anos e 5 meses D.A: 14/04/04 | 4 anos | 2anos | 3 anos | 4 anos | 2 anos | 4 anos | Mão: I Pé: D Olho: E |
| (B) D.N: 5/7/2000 3 anos e 9 meses D.A: 07/04/04 | 3 anos | 4 anos | 4 anos | 5 anos | 4 anos | 4 anos | Mão: D Pé: D Olho: E |
| (C) D.N: 3/1/2000 4 anos e 3 meses D.A: 07/04/04 | 3 anos | 3anos | 4 anos | 5 anos | 2 anos | 4 anos | Mão: D Pé: E Olho: D |
| (D) D.N: 2/11/2000 3 anos e 5 meses D.A: 14/04/04 | 4 anos | 2 anos | 2 anos | 5 anos | 5 anos | 4 anos | Mão: D Pé: E Olho: D |
| (E) D.N: 10/1/2001 3 anos e 3 meses D.A: 14/04/04 | 3 anos | 5 anos | 4 anos | 3 anos | 2 anos | 4 anos | Mão: D Pé: I Olho: I |
| (F) D.N: 17/3/2001 3 anos e 1 mês D.A: 14/04/04 | 4 anos | 3 anos | 2 anos | 4 anos | 3 anos | 4 anos | Mão: D Pé: D Olho: D |
| (G) D.N: 30/11/2000 3 anos e 4 meses D.A: 14/04/04 | 3 anos | 5 anos | 2 anos | 3 anos | 3 anos | 2 anos | Mão: D Pé: E Olho: I |
| (H) D.N: 13/7/2000 3 anos e 9 meses D.A: 14/04/04 | 4 anos | 2 anos | 3 anos | 4 anos | 4 anos | 4 anos | Mão: D Pé: I Olho: I |
| (J) D.N: 28/6/2000 3 anos e 9 meses D.A: 14/04/04 | 4 anos | 3 anos | 4 anos | 4 anos | 3 anos | 4 anos | Mão: D Pé: D Olho: D |
| (K) D.N: 21/1/2001 3 anos e 3 meses D.A: 28/04/04 | 5 anos | 3 anos | 2 anos | 3 anos | 4 anos | 4 anos | Mão: D Pé: D Olho: D |
| (L) D.N: 13/2/2001 3 anos e 2 meses D.A: 14/04/04 | 4 anos | 3 anos | 2 anos | 5 anos | 3 anos | 4 anos | Mão: D Pé: D Olho: D |
| (M) V., D.N: 21/12/1999 4 anos e 3 meses D.A: 14/04/04 | 4 anos | 2 anos | 2 anos | 5 anos | 2 anos | 4 anos | Mão: E Pé: E Olho: E |
| (O) D.N: 19/1/2001 3 anos e 2 meses D.A: 14/04/04 | 4 anos | 2 anos | 3 anos | 5 anos | 5 anos | 4 anos | Mão: D Pé: D Olho: E |
| (P) D.N: 2/9/2000 3 anos e 7 meses D.A: 28/04/04 | 3 anos | 2 anos | 4 anos | 4 anos | 3 anos | 3 anos | Mão: D Pé: D Olho: E |
| (Q) D.N: 27/9/2000 3 anos e 7 meses D.A: 14/04/04 | 4 anos | 4 anos | 4 anos | 4 anos | 3 anos | 4 anos | Mão: D Pé: D Olho: E |

Legenda

- Esperado
- Acima do Esperado
- Abaixo do Esperado

Lateralidade

- D = direita
- E = esquerda
- I = indefinido

A análise do quadro indicou:

- ✓ 1 criança com resultado abaixo do esperado em motricidade fina.
- ✓ 2 crianças com resultado abaixo do esperado em organização temporal.

- ✓ 4 crianças com resultado abaixo do esperado em organização espacial.
- ✓ 6 crianças com resultado abaixo do esperado em equilíbrio.
- ✓ 7 crianças com resultado abaixo do esperado em motricidade global.

Esses resultados indicaram a necessidade de desenvolver atividades que contribuíssem para o desenvolvimento psicomotor, em especial da motricidade global, do equilíbrio e da organização espacial. As professoras desenvolveram a prática psicomotora, cerca de 40 minutos cada encontro, 2 vezes na semana.

Para analisar esse documento, foram utilizadas, segundo os critérios estabelecidos anteriormente, duas categorias de análise. A seguir, a análise com base nas duas categorias adotadas.

Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores

Essa categoria foi identificada na execução da avaliação psicomotora que exigiu das professoras a compreensão dos conceitos psicomotores, em especial dos cinco elementos psicomotores tratados na avaliação. São eles: esquema corporal, lateralidade, coordenação motora ampla e fina, organização espacial e organização temporal.

A identificação dessa categoria evidencia que as professoras compreendem os conceitos psicomotores, em especial os tratados nessa avaliação.

Categoria 3: Conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora

As professoras aprenderam e aplicaram um novo modelo de avaliação. Não tiveram dificuldade na sua aplicação e interpretação dos dados. Aplicaram a avaliação em 15 crianças, em uma semana, numa média de 25 a 30 minutos para cada criança. Disseram que agora podem aplicar sozinhas e não em dupla; enquanto uma professora avalia, a outra prossegue a programação com as demais crianças.

No encontro em 16-06-04, as professoras descreveram a análise feita em cada criança. Nesse encontro, diante da sugestão de um resumo para o grupo, a professora B se adiantou e disse que um quadro seria interessante para que elas pudessem enxergar as necessidades de cada criança, em cada área avaliada. Ela propôs um quadro numa folha de sulfite, constando os dados de cada criança e o resultado de cada elemento psicomotor.

No encontro de 23-06-04, elas apresentaram o quadro com a legenda.

Nesse estágio da experiência de formação as professoras demonstraram ter atingido a autonomia necessária para realizar essa importante atividade. As professoras compreenderam os procedimentos da nova avaliação, analisaram os resultados das avaliações e criaram um quadro. A categoria 3, conhecimentos dos procedimentos da avaliação, foi identificada na habilidade de avaliar e analisar os resultados, tanto no processo de avaliação quanto na análise dos resultados.

Análise e discussão dos dados obtidos das práticas psicomotoras realizadas em 2004

Para analisar as práticas psicomotoras no ano de 2004, de acordo com os critérios de análise adotados, discutidos anteriormente, foram empregadas as quatro categorias de análises.

As três práticas, observadas no segundo semestre de 2004, são denominadas de:

- Cena 3: Brincadeiras na sala de aula (12-07-04)
- Cena 4: Brincadeiras na sala de aula (11-08-04)
- Cena 5: Brincadeiras na sala de aula (29-09-04).

A seguir, a análise dessas práticas psicomotoras é feita com base nas quatro categorias adotadas na pesquisa.

Categoria 1: Relação professor-criança.

A interação entre adulto e crianças e entre as próprias crianças pode ser notada na realização das atividades nas três cenas analisadas; de modo geral, observa-se, nessas interações, que as professoras coordenam e participam dessas atividades.

Como exemplo, na Cena 3 (Brincadeiras na sala de aula, realizada em 12-07-04), a professora B propôs atividades e participou com o grupo de crianças. Uma das crianças a quem chamaremos de E, nova no grupo, nessa prática não participou da primeira atividade (1ª. atividade: imitar o boneco); ficou “parada em pé” olhando as demais crianças brincarem e, a todo o momento, foi estimulada pela professora a participar e interagir com o grupo. Na segunda atividade (2ª. atividade: imitar o pato), essa criança começou a participar, mas foi lenta na execução das atividades. Na terceira atividade (3ª. atividade: corrida), E já estava mais integrada, mas realizou as atividades com dificuldade. A professora B novamente auxilia essa criança, evitando que ela desista de brincar. Nessas atividades, foi possível notar o respeito à criança, à sua especificidade, ao seu

ritmo próprio. Ela desejava brincar, mas parecia a princípio estar insegura e, ao participar, com ajuda, brincou e interagiu nas atividades em grupo.

Na Cena 4: Brincadeiras na sala de aula (11-08-04) observaram-se alguns momentos de quebra de regras da brincadeira pelas crianças. Como exemplo, a professora B organizou três atividades (1ª. atividade: Dança das cadeiras; 2ª. atividade: Levando o Nemo para casa; e 3ª. atividade: Cada macaco no seu galho). Essas atividades foram programadas para serem feitas no pátio, mas devido ao dia frio foram realizadas na sala. Como sempre, as regras das brincadeiras foram colocadas e esclarecidas no início da prática. As atividades “Dança das cadeiras” e “Cada macaco no seu galho” envolviam uma competição entre as crianças; nesses momentos, uma das crianças, a quem chamaremos G, não aceitou as regras dessas brincadeiras. Como exemplo, não aceitou mudar de time na brincadeira “Cada macaco no seu galho”; ao ser pego pelo caçador, o “macaco” pego deve passar a fazer parte do “time dos caçadores”. Ele se jogava no chão quando era pego pelos caçadores, saía da brincadeira quando seus colegas chamavam sua atenção para que respeitasse a regra, retornava e voltava para o time dos “macacos”; depois de algum tempo, passou a se jogar na frente das outras crianças que estavam correndo. A professora A intervém, conversa com G, diz que ele pode acabar se machucando ou ferir seus colegas, caso continue a se jogar no chão, e que as outras crianças podem cair sobre ele. Mas G parece não ouvir a professora e repete essa conduta; num dado momento, a professora A pede que ele venha para perto dela, caso não queira mais brincar. Caso continue a se jogar no chão, ela diz que terá que intervir e retirá-lo do chão para que não se machuque ou venha a ferir seus colegas. Diante da recusa de G em se levantar, a professora retira a criança do solo. Observa-se, nessa situação, que a professora não adota uma postura autoritária diante do comportamento da criança; ao contrário, tenta dialogar com ela. A professora emprega uma sanção por reciprocidade, como consequência das ações da criança, excluindo a criança momentaneamente do grupo. Nesse caso, é importante que a criança não interprete como castigo; cabe ao adulto contribuir com suas ações para que esse equívoco seja desfeito.

Como Piaget mostra, as crianças pequenas podem interpretar essas consequências como punitivas. Com explicações e apoio emocional, entretanto, a criança gradualmente virá a entender a lógica da reciprocidade envolvida nesta consequência. (DE VRIES, ZAN, 1998, p.198).

Piaget (1994, p.170) esclarece que a criança pequena tende a interpretar a repreensão e as medidas preventivas como uma punição, e, “quanto mais a criança se desenvolve, mais está apta a apreender o valor das medidas de reciprocidade”.

O respeito à criança foi notado nas ações e atitudes das professoras. Foi observado: na atitude do adulto, que respeitou o ritmo próprio da criança; no planejamento das atividades de interesse para as crianças, que demonstraram, com suas ações, concordar com essa escolha e participar o tempo todo (fato observado nas três Cenas). O emprego da sanção por reciprocidade pelo adulto diante da quebra de uma regra na brincadeira por uma das crianças (Cena 2) é indicativo de um ambiente favorável ao desenvolvimento moral da criança. Nesse contexto, as atitudes dos adultos e das crianças indicaram a existência do respeito mútuo. Segundo Devries e Zan (1998, p.10), “o ambiente sócio-moral deve ser cultivado no qual o respeito pelos outros é continuamente praticado.” O respeito pelos outros pode ser observado através do respeito mútuo. O respeito mútuo expressa um ambiente favorável ao desenvolvimento da moralidade infantil que conduz à moral da autonomia.

Portanto, elementos dessa categoria são identificados na análise dessas atividades.

Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores

A compreensão dos conceitos psicomotores pode ser notada na descrição das finalidades das atividades propostas pelas professoras, nas Cenas 3 e 4.

Na cena 3, a professora A salientou que, nessa prática, priorizou o equilíbrio porque as crianças tiveram dificuldade em realizar esse item na avaliação.

Na Cena 4, a professora B relata que as atividades foram planejadas para trabalhar o corpo de modo geral, com os conceitos relacionados ao espaço (organização espacial) como: em cima, embaixo, do lado e atrás.

Na Cena 5, a atividade, segundo relatos das professoras, foi planejada para trabalhar conceitos relacionados à seqüência de tamanhos, com base nas observações de dificuldades percebidas nas crianças em sala, na realização de atividades relacionadas ao reconhecimento de tamanhos diferentes dos objetos, numa ordem de tamanho (seriação). Nessas atividades, as professoras notaram que algumas crianças não agruparam os objetos numa ordem crescente de tamanho (do menor para o maior). As professoras trabalharam com as crianças em pequenos grupos. As crianças ficaram em frente ao espelho e olharam suas imagens ali refletidas, e, com ajuda das professoras A e B, identificaram quem era mais alta, mais baixa e formaram uma fila, numa seqüência de tamanho. Realizaram outras atividades com a mesma finalidade, usando saquinhos de areia de tamanhos diferentes e a figura de árvore de tamanhos diferentes. Algumas crianças não agruparam de acordo com a seqüência de tamanho proposto, e as professoras

interferiram nesses momentos. As professoras, nessa prática, demonstraram que já conseguem identificar no cotidiano algumas necessidades da criança e propõem atividades para favorecê-las. Entretanto, não foi considerado que a criança estava num determinado momento de seu desenvolvimento cognitivo, no estágio pré-operatório, e que as respostas dadas, possivelmente, estavam de acordo com esse desenvolvimento. “Quando dissemos seriação, estamos nos referindo ao processo de comparação e coordenação de diferenças” (KAMII, DEVRIES, 1992, p. 64). A criança pode comparar e coordenar de várias maneiras os objetos; uma dessas maneiras é a seriação em ordem.

É possível inferir que, nessa prática, as crianças estavam, possivelmente, “comparando e coordenando” os objetos de outras maneiras das quais, pelo desconhecimento das professoras, não foram aceitas. Às respostas esperadas pelas professoras exigem pensamento alcançado no período seguinte, das operações concretas, caracterizados pelo desenvolvimento do raciocínio lógico, que possibilita à criança desenvolver a capacidade de agrupar objetos numa seqüência de tamanhos.

“A seriação consiste na capacidade de organizar mentalmente um conjunto de elementos em ordem crescente ou decrescente” (WADSWORTH, 1996, p.109). Segundo Piaget (1983), a seriação é uma estrutura que a criança constrói a partir dos 7 anos, no período das operações concretas. Piaget (1983, p.18) observou que a criança no período pré-operatório, quando o raciocínio lógico ainda não é realizado, ao ser solicitada a agrupar uma dezena de varinhas, efetuou outras formas de agrupamento.

Quando se trata de ordenar uma dezena de varetas pouco diferentes entre si (de maneira a necessitar comparações de duas a duas), os sujeitos do primeiro nível pré-operatório procedem por pares (uma pequena e uma grande, etc.) ou por trios (uma pequena, uma média e uma grande, etc.), mas sem poder em seguida coordená-las numa série única. Os sujeitos de segundo nível chegam a uma série correta, mas através de apalpadelas e correção de erros.

Os conhecimentos a respeito do desenvolvimento da criança em relação a aspectos do seu desenvolvimento psicomotor, contribuíram para a escolha das atividades. É possível concluir que elementos dessa categoria foram identificados na análise das atividades realizadas. A compreensão dos elementos psicomotores pôde ser notada na descrição das finalidades das atividades propostas pelas professoras A, na Cena 3 (equilíbrio); e B, na Cena 4 (o corpo de modo geral, conceitos como: em cima, embaixo, do lado e atrás); professoras A e B, na Cena 5 (orientação espacial). Foi possível observar elementos da Categoria 2, na análise das três Cenas.

Categoria 3: Conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora

As professoras realizaram a avaliação psicomotora, analisaram os resultados e fizeram um quadro (QUADRO 1) que resume esses resultados. Elas demonstraram dominar a habilidade de avaliar a criança e analisar os resultados. Nas Cenas 3 e 4, realizaram atividades de acordo com os propósitos da avaliação. Como exemplo, na Cena 4, a professora B relata que as atividades foram planejadas para trabalhar o corpo de modo geral. A análise das avaliações evidenciou que todos os elementos psicomotores deveriam ser trabalhados (alguns mais, como a motricidade global; e outros menos, como a motricidade fina). Nessa Cena 4 (Brincadeiras na sala de aula, realizada em 11-08-04), na 1ª. atividade, “Dança das cadeiras”, observou-se que a atividade escolhida ofereceu condições favoráveis ao desenvolvimento do esquema corporal, motricidade global, organização espacial e organização temporal.

Em todas as cenas, observou-se que as professoras foram capazes de identificar e auxiliar uma ou outra criança com dificuldade para realizar a atividade proposta.

Na Cena 5 (Brincadeiras na sala de aula, em 29-09-04), observou-se que essa prática foi planejada a partir de observações das crianças no contexto. As professoras identificaram que algumas crianças estavam com dificuldade para realizar atividades envolvendo o reconhecimento de tamanhos diferentes de figuras e objetos (seriação). Entretanto, essa prática evidenciou que, muito provavelmente, as professoras, por desconhecerem aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança, não consideraram como correta as respostas dadas pelas crianças e identificaram como uma dificuldade da criança (essa explicação está detalhada na descrição da prática realizada na Cena 5, no item anterior denominado categoria 2).

Segundo Hoffmann (2002, p.48), a avaliação na EI precisa resgatar “o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil”. Nessa pesquisa, esse acompanhamento é direcionado ao desenvolvimento psicomotor da criança. As professoras, nesse momento da formação, conseguiram observar que algumas crianças não realizaram ou tiveram dificuldade para executar as atividades propostas e auxiliaram as crianças. Esse fato evidencia que as professoras estão desenvolvendo a habilidade de observar e acompanhar a evolução da criança no cotidiano. Entretanto, nesse momento da formação, foi observado, na Cena 5, que o desconhecimento das professoras a respeito de alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança (relacionados à habilidade de seriar) conduziu a uma interpretação equivocada das respostas dadas pelas crianças, que, provavelmente, responderam de acordo com esse momento de seu desenvolvimento.

Observou-se que as professoras parecem começar a desenvolver um “olhar sensível e reflexivo”, fato observado nas Cenas 3 e 4, ao acompanharem as evoluções das crianças na realização das práticas. Apesar de a Cena 5 retratar um equívoco na interpretação das respostas das crianças, ela retrata um momento diferente dessa experiência de formação. O objetivo dessa prática psicomotora foi extraído de observações das crianças no cotidiano, de suas possíveis dificuldades quanto à orientação espacial na realização de atividades relacionadas a noções de tamanhos diferentes.

Na observação dessas três Cenas foi possível notar que as professoras demonstraram conhecer os procedimentos da avaliação.

Categoria 4: A prática psicomotora

Ao analisar essas práticas, observamos que as professoras, nas Cenas 3 e 4: planejaram as atividades a partir de necessidades da criança, observadas na análise dos resultados das avaliações psicomotoras; prepararam os materiais e a sala; estabeleceram um horário para essa prática, usaram o recurso dos jogos e das brincadeiras, participaram e interagiram com as crianças. Já a Cena 5 retrata os mesmos aspectos, exceto que a prática psicomotora foi planejada a partir de necessidades da criança observadas no contexto. Elementos da Categoria 4 foram observados nas três cenas.

Análise e discussão dos dados obtidos dos relatórios anuais de 2004

O relatório anual, individual, de cada criança é dividido em 4 eixos de trabalho extraídos de alguns dos eixos de trabalho presentes no RCNEI: Artes visuais, Identidade e Autonomia, Música e Movimento. As professoras descrevem a evolução da criança em cada um desses eixos de trabalho. Analisamos o relatório de três crianças, segundo os critérios adotados na pesquisa. O relatório anual, dessas três crianças analisadas, está na íntegra nos anexos G, H e I.

Apresentamos, a seguir, a análise dos relatórios anuais referentes ao ano de 2004.

A análise desses documentos ocorreu, segundo os critérios adotados anteriormente, pelo emprego da categoria 2: compreensão dos conceitos psicomotores.

Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores

Observou-se que as professoras se referem a um ou outro elemento psicomotor, ao descrever alguns aspectos da evolução da criança em um dos eixos de trabalho. A seguir, exemplos desses relatos:

- A coordenação motora fina é relatada no eixo Artes Visuais, no relatório de VS:

“Ela gosta muito de desenhar, pintar, modelar, colar, recortar, utiliza-se de material diversificado da sala.” (anexo G).

- O desenvolvimento psicomotor é relatado no eixo Movimento, no relatório

de AM: *“O A. é um garoto que desenvolve seu esquema corporal com movimentos de correr, subir, descer, escorregar etc. Observamos que a dominância de lateralidade de membros superiores prevalece o lado direito, quanto aos membros inferiores é do lado esquerdo. O A. está tendo um bom desenvolvimento psicomotor”.* (anexo H).

Na análise desses documentos observou-se que os conhecimentos a respeito dos elementos psicomotores são identificados nas descrições de evolução da criança. No relatório de A.M ao descrever seu bom desenvolvimento psicomotor que a favorece na execução das atividades e brincadeiras e ao relatar atividades relacionadas a motricidade fina em VS. Esses relatos evidenciaram que as professoras demonstraram compreender os conceitos psicomotores.

Algumas mudanças observadas em 2004

Ocorreu a aquisição de novos materiais. Na reunião de pais, no início do ano, as professoras falaram desse estudo e alguns pais ofereceram algumas contribuições, emprestaram livros sobre jogos e brincadeiras e cederam materiais (como exemplo: cabos de vassoura). A instituição adquiriu livros a respeito de jogos e brincadeiras e psicomotricidade. A sala tem agora novos materiais, cordas, bolas, formas geométricas, saquinhos de areia e um espelho grande, que ocupa quase uma parede da sala. O material foi adquirido por solicitação das professoras, demonstrando interesse e consciência da necessidade de recursos para o desenvolvimento de atividades psicomotoras. Essa mudança de comportamento foi demonstrada em meados de 2004.

Foram observadas mudanças no vestuário das professoras. As professoras, em especial a B, começaram a usar roupas e calçados mais apropriados e confortáveis para realizar atividades com as crianças.

Algumas mudanças nas atitudes das professoras foram observadas, diante de uma criança com necessidades educacionais especiais. As professoras receberam uma criança nova no grupo com visíveis atrasos na aquisição da linguagem, com dificuldades de socialização no grupo e com comprometimento de ordem emocional. As professoras relataram que essa criança precisa “*até mais desse trabalho*” (das práticas psicomotoras) do que as outras crianças.

Elas não tiveram os mesmos receios relatados em 2002, quando receberam uma outra criança (W) com necessidades educacionais especiais. A família dessa criança nova no grupo foi orientada a buscar um diagnóstico e tratamento, mas, durante o ano de 2004, essa criança contou apenas com o trabalho desenvolvido pela instituição. De vez em quando, ao longo desse ano, as professoras relataram as melhoras dessa criança em aspectos como psicomotores (tais como: esquema corporal, coordenação global e fina), nas aquisições da linguagem (linguagem mais compreensível) e na sua socialização no grupo (interagia mais com as crianças). A seguir, é apresentada a análise do processo de formação do ano de 2005.

Análise e discussão dos dados obtidos no ano de 2005

Nesse ano, as professoras A e B estavam concluindo os cursos do Programa Pedagogia Cidadã (professora A) e Pedagogia (professora B).

No final de fevereiro, nos reunimos para conversar a respeito da pesquisa e da possibilidade de continuar a formação durante o ano de 2005.

As professoras comunicaram que fizeram algumas mudanças no planejamento. A partir desse ano, elas estavam priorizando todos os 7 eixos de trabalho citados no RCNEIs (Movimento; Música; Artes visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza, e Sociedade, e Matemática). Elas passaram a desenvolver a prática psicomotora uma vez por semana, num período aproximado de 40 minutos. Em 2005, até o mês de outubro, elas realizaram 28 práticas psicomotoras. As professoras explicaram que, apesar de trabalharem a psicomotricidade, uma vez na semana, no eixo do movimento, ela também comparece, indiretamente, nos demais eixos de trabalho.

As professoras relataram que receberam reclamações das professoras da série seguinte (Jardim II), a respeito de algumas crianças com atrasos em algumas aquisições importantes

ao processo de alfabetização, e foram orientadas a promover mais trabalhos enfatizando esse aspecto. Deveriam enfatizar mais atividades voltadas à motricidade fina, a nomear, reconhecer e representar letras e números.

A seguir, a análise e discussão dos dados obtidos das avaliações psicomotoras.

Análise e discussão dos dados obtidos das avaliações psicomotoras realizadas em 2005

A avaliação de F. Rosa Neto (2002), anexo B, foi empregada em 8 crianças, no mês de março de 2005.

As professoras fizeram um resumo, um quadro com legenda em três cores indicando os resultados de cada criança nas cinco áreas avaliadas:

- Verde a criança está com desenvolvimento psicomotor, na área observada, de acordo com o esperado para sua idade.
- Laranja: a criança está com o desenvolvimento psicomotor, na área observada, aquém do esperado.
- Azul a criança está com o desenvolvimento psicomotor acima do esperado, na área observada.

QUADRO 2: Resultado das avaliações psicomotoras realizadas pelas professoras em 2005.

| Nome(sigla). Data de nascimento (DN). Idade. Data da avaliação (DA). | Motricidade Fina | Motricidade Global | Equilíbrio | Esquema corporal | Organização Espacial | Organização temporal | Lateralidade |
|--|------------------|--------------------|------------|------------------|----------------------|----------------------|----------------------------|
| (A) D.N: 8/11/00 4 anos e 4 meses D.A: 09/03/05 | 5 anos | 5anos | 3 anos | 4 anos | 4 anos | 4 anos | Mão:DI Pé: D Olho: D |
| (D) D.N: 2/11/2000 4 anos e 4 meses D.A: 09/03/05 | 4 anos | 5 anos | 5 anos | 4 anos | 6 anos | 5 anos | Mão: D Pé: E Olho: D |
| (F) D.N: 17/3/2001 4 anos D.A: 10/03/05 | 4 anos | 5 anos | 5 anos | 6 anos | 3 anos | 4 anos | Mão: D Pé: I Olho: I |
| (G) D.N: 30/11/2000 4 anos e 4 meses D.A: 9/03/05 | 4 anos | 4 anos | 5 anos | 4 anos | 3 anos | 4 anos | Mão: D Pé: E Olho: D |
| (L) D.N: 13/2/2001 4 anos e 1 mês D.A: 10/03/05 | 4 anos | 5 anos | 4 anos | 5 anos | 3 anos | 4 anos | Mão: D Pé: D Olho: D |
| (P) D.N: 2/9/2000 4 anos e 6 meses D.A:10/03/05 | 5 anos | 4 anos | 7 anos | 5 anos | 4 anos | 4 anos | Mão: D Pé: D Olho: I |
| (Q) D.N: 27/9/2000 4 anos e 5 meses D.A: 11/03/05 | 4 anos | 5 anos | 4 anos | 5 anos | 5 anos | 4 anos | Mão: D Pé: D Olho: E |
| (R) D.N: 05/07/2000 4 anos e 8 meses D.A: 09/03/05 | 5 anos | 5anos | 5 anos | 5 anos | 5 anos | 4 anos | Mão: D Pé: E Olho: I |

Legenda

- Esperado
- Acima do Esperado
- Abaixo do Esperado

Lateralidade

- D** = direita
- E** = esquerda
- I** = indefinido

A análise do quadro indicou:

- ✓ 1 criança com resultado abaixo do esperado em equilíbrio.
- ✓ 3 crianças com resultado abaixo do esperado em organização espacial.

Esses resultados indicaram a necessidade de desenvolver atividades que contribuíssem para o desenvolvimento psicomotor, em especial do equilíbrio e da organização espacial.

Para analisar esse documento, foram utilizadas, segundo os critérios estabelecidos anteriormente, duas categorias de análise. A seguir, a análise com base nas duas categorias adotadas.

Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores

Essa categoria foi identificada na execução da avaliação psicomotora, que exigiu das professoras a compreensão dos conceitos psicomotores, em especial dos cinco elementos psicomotores tratados na avaliação. São eles: esquema corporal, lateralidade, coordenação motora ampla e fina, organização espacial e organização temporal.

Essa categoria foi observada na análise dos resultados das avaliações, que exigiu das professoras a habilidade de avaliar, analisar os resultados e construir o Quadro 2 a partir da compreensão dos conceitos psicomotores.

Categoria 3: Conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora

As professoras aplicaram a avaliação em 8 crianças. Não demonstraram dificuldade na sua aplicação e interpretação dos dados. Aplicaram em 3 dias, numa média de tempo de 25 a 30 minutos para cada criança.

No encontro em 29-03-05, as professoras relataram os resultados das avaliações de cada criança, comparando com os resultados das mesmas avaliações aplicadas nas crianças pela pesquisadora, anteriormente, no mesmo mês; observaram-se algumas distorções. Os resultados de três crianças indicaram: resultados aquém do esperado em algumas áreas avaliadas e uma avaliação incompleta. As professoras foram orientadas a realizar novamente os itens solicitados. Foram observadas distorções tais como: em organização temporal (o fato de uma das crianças não articular bem as palavras foi interpretado como erro; na atividade proposta as professoras deveriam identificar se a criança relatava oralmente os fatos numa seqüência temporal); em esquema corporal (a criança deveria reproduzir os mesmos gestos da professora; nesse caso, a professora interpretou como erro os movimentos reproduzidos pela criança e, numa outra situação, uma criança conseguiu executar atividades acima do esperado para a sua idade, e as professoras interromperam a realização das atividades seguintes desse item, justificando que a criança estava bem).

No encontro em 20-04-05, após realizarem novamente os itens solicitados da avaliação, a professora B disse que, das 8 crianças avaliadas, apenas 4 estavam com resultados abaixo do esperado. Mesmo achando que trabalharam pouco com as crianças no ano de 2004, os resultados indicaram que as crianças, de modo geral, estavam bem.

A habilidade de avaliar e analisar os resultados foram identificados tanto no processo de avaliação quanto na análise dos resultados. As professoras compreenderam os

procedimentos da avaliação, analisaram os resultados e fizeram um quadro (Quadro 2). Elas demonstraram ter atingido a autonomia necessária para realizar essa importante atividade. Foram identificados elementos que confirmam que as professoras conhecem os procedimentos da avaliação psicomotora.

Análise e discussão dos dados obtidos das práticas psicomotoras realizadas em 2005

Acompanhamos 11 práticas desenvolvidas durante o ano. A seguir, os resultados das análises de três práticas psicomotoras observadas em 2005. Elas são denominadas de Cena 6 (31-05-05), Cena 7 (16-08-05) e Cena 8 (04-10-05).

Para analisar as práticas psicomotoras no ano de 2005, foram empregadas, segundo os critérios estabelecidos e explicados no início da terceira etapa, as quatro categorias de análises.

As três práticas, observadas no ano 2005, são denominadas de:

- Cena 6: Brincadeiras na sala de aula (17-05-05)
- Cena 7: Brincadeiras na sala de aula (16-08-05)
- Cena 8: Atividade no parque (04-10-05)

A seguir, a análise dessas práticas psicomotoras, feita com base nas quatro categorias adotadas na pesquisa.

Categoria 1: Relação professor-criança.

A interação entre adulto e crianças e entre as próprias crianças pode ser notada na realização das atividades; de modo geral, observa-se nessas interações que as professoras coordenaram e participaram dessas atividades. Segundo Gonçalves apud Hoffmann (2002, p.47) a relação entre o adulto e a criança é uma relação de participação de ambas as partes, é recíproca. Essa relação envolve “acordos e desacordos”. Esse aspecto foi observado nas práticas observadas, de modo geral. Como exemplo, na Cena 8, de atividades no parque, a professora B propôs atividades nos brinquedos do parque e participou com o grupo de crianças. Algumas crianças (G, S e T) parecem não concordar com a atividade; elas não conseguem, no início, realizar as atividades nos brinquedos, querem desistir e concordam em continuar com essa atividade, quando as professoras interferem ajudando cada uma dessas crianças individualmente a subir no trepa-trepa. Uma das crianças, o G, que parecia não gostar de brincar antes nesse brinquedo, agora vai e volta várias

vezes. No balanço, algumas crianças não conseguem realizar o movimento de balançar sem ajuda (G, I, S, T, U e Q). Depois das orientações das professoras, essas crianças conseguem se balançar sem ajuda. Nessas atividades, foi possível notar o respeito à criança, a sua especificidade. Algumas crianças, a princípio, pareciam estar inseguras e se recusavam a participar. As professoras compreenderam que essas crianças, na verdade, estavam com dificuldades para subir ou brincar em alguns brinquedos. As professoras, nesse momento, ao observarem cada criança individualmente, identificaram suas necessidades e ofereceram o auxílio adequado a cada caso.

O respeito à criança foi notado nas ações e atitudes das professoras, nas três cenas observadas. Foi observado: na atitude do adulto, que respeitou o ritmo próprio da criança, como exemplo, na Cena 7, com a entrada de uma criança nova no grupo (S). A professora B observa a criança no seu ritmo próprio, na sua maneira de brincar e interagir nas atividades. Ela percebe que S, ao tentar realizar algumas atividades, demonstrou não conseguir e quase desistiu de brincar, e ela tenta auxiliá-lo nesses momentos. Nesse contexto, as atitudes dos adultos e das crianças indicaram a existência do respeito mútuo. O respeito mútuo é reflexo de um ambiente favorável ao desenvolvimento da moralidade infantil que conduz à moral da autonomia.

Portanto, elementos dessa categoria são identificados na análise dessas atividades.

Categoria 2: Compreensão dos conceitos psicomotores

A compreensão dos conceitos psicomotores pode ser notada na descrição das finalidades das atividades propostas pelas professoras; como exemplo, na Cena 7, a professora B realizou três atividades, descritas a seguir. Na primeira atividade com bambolê, trabalhou mudanças de posições associadas a batidas de palma (ex: uma palma forte dentro e uma fraca fora do bambolê; batidas lentas para frente do bambolê e batidas rápidas para trás). A segunda atividade foi um percurso; as crianças caminharam numa seqüência: primeiro o triângulo, segundo pular a corda, terceiro subir na cadeira e assim por diante. A terceira atividade foi a brincadeira “barra-manteiga”: uma criança, o barra-manteiga, fica fora do círculo e as demais crianças ficam ao redor do círculo. O barra-manteiga toca numa das crianças, a qual passa a persegui-lo; nessa corrida, ele tenta ocupar o lugar dessa criança no círculo, antes que ela o pegue. A professora B salientou que, nessa prática,

Cena 7, o trabalho foi voltado na primeira atividade para o equilíbrio, o ritmo e trabalhar conceitos (relacionados ao espaço) como: frente/atrás, dentro/fora, para um lado e o outro. A segunda e terceira atividades foram direcionadas para a motricidade global e a organização espacial. Na Cena 8, a professora B relatou que as atividades foram planejadas priorizando o trabalho com a motricidade global. Na Cena 6, as professoras disseram que essa prática não foi realizada com a intenção de trabalhar a psicomotricidade, mas outras dificuldades observadas na criança.

Na Cena 6 (Brincadeiras na sala de aula, em 17-05-05), a atividade, segundo relatos das professoras, foi desenvolvida para trabalhar conceitos relacionados agrupar objetos semelhantes à noção de cores e quantidade. Essa atividade foi planejada com base nas observações de dificuldades percebidas em sala, numa das crianças, a quem chamaremos T, na realização de atividades relacionadas a agrupar objetos da mesma cor, e depois contá-los. As professoras disseram que T consegue agrupar os objetos da mesma cor (discrimina), mas não sabe dizer o nome dessa cor e contar esse número de objetos.

Nessa prática (Cena 6) as professoras prepararam o ambiente; afastaram as mesas e cadeiras para perto da parede e esparramaram no chão vários objetos (brinquedos) de diferentes formatos e cores. A professora A contou uma história (faz-de-conta) e, na medida em que ela foi narrando, as crianças interpretaram com gestos e movimentos e pegaram os objetos solicitados. A seguir, um trecho dessa história. *“A Rosinha queria dar flores para a mamãe; ela levantou da cama, trocou de roupa, escovou os dentes e disse à mamãe que iria passear no campo. Ela pegou uma cesta e saiu para passear e pegar flores para a mamãe. Ela viu um peixinho de cor laranja (as crianças correm para encontrar objetos laranjas). Depois ela vai pegar as flores. A Rosinha viu flores maravilhosas nas cores amarela, azul.”* A história prossegue, e as crianças, no final dessa atividade, foram orientadas a agrupar os objetos da mesma cor e depois contá-los.

No desenrolar da história narrada na Cena 6, foi observado que T não identificou algumas cores solicitadas; chegou a pegar objetos de outras cores. No final da atividade, T separou os objetos, agrupando os da mesma cor. A professora B acompanha a contagem de cada criança. Uma das crianças a quem chamaremos V, conta 7 objetos, e a professora escreve o seu nome na lousa e, ao lado, o número 7. No momento em que T foi acompanhada, apenas contou “1- 2- 10 ...” e a professora a ajudou, contando junto: “1-2-3-4-5”, e diz: são 5.

Para analisar essa prática da Cena 6, é necessário retomar alguns conceitos relacionados à classificação, noção de cores e o conceito de número.

Em relação à classificação, “quando dissemos classificação, estamos nos referindo ao processo de “perceber similaridades e diferenças” e “agrupar” coisas que são similares”. (KAMII, DEVRIES, 1992, p. 64). A classificação é uma construção que ocorre na criança por volta dos 7 - 8 anos (PIAGET, 1983). Piaget identificou três níveis de desenvolvimento nesse processo de aquisição da classificação (WADSWORTH, 1996). No primeiro nível, a criança de 4 a 5 anos seleciona e agrupa os objetos com base nas semelhanças; geralmente seleciona entre dois objetos (como exemplo: um círculo preto e outro branco; um triângulo azul e um círculo azul). No segundo nível, aos 7 anos, a criança forma coleções de objetos semelhantes em relação a apenas um atributo, tais como forma, cor. Como exemplo: pela forma, agrupa círculos amarelos e verdes, triângulos azuis e vermelhos; pela cor, agrupa círculos amarelos e quadrados amarelos. Falta a consciência das relações entre coleções e subcoleções, de inclusão de classes (como exemplo: a criança, ao receber 20 contas de madeira amarela e duas contas de madeira preta, e ser indagada se há mais contas de madeira ou contas de madeira amarela, nessa etapa, responderá que há mais contas amarelas). No terceiro nível, em torno dos 8 anos, as crianças compreendem o princípio da inclusão de classe (como exemplo: a criança, ao receber 20 contas de madeira amarela e duas contas de madeira preta, e ser indagada se há mais contas de madeira ou contas de madeira amarela, nessa etapa, responderá que há mais contas de madeira). Na análise dessa prática, na Cena 6, foi observado que T agrupou os objetos da mesma cor, ela classificou. Como não foram observadas outras atividades envolvendo a classificação, não foi possível estabelecer o nível atingido pela criança.

Nessa prática, na Cena 6, T não reconheceu algumas cores. O conhecimento do nome das cores se refere a um conhecimento social “é arbitrário e baseado no consenso social [...] não pode ser deduzido logicamente ou por experiência com objetos, porque conhecimento social pode vir somente de pessoas e deve ser ensinado”. (KAMII, DEVRIES, 1992, p. 28). Esse conhecimento deve ser trabalhado pelas professoras, em diversas situações do cotidiano.

Em relação ao número “quando dissemos número, estamos nos referindo ao processo de estabelecer equivalências.” (KAMII, DEVRIES, 1992, p. 64). “O número é a relação criada mentalmente por cada indivíduo.” (KAMII, 1993, p.15). “O número, de acordo com Piaget, é uma síntese de dois tipos de relações que a criança elabora entre objetos (por abstração reflexiva). Uma é a ordem e a outra é a inclusão hierárquica.” (KAMII, 1993, p.19). As crianças pequenas (KAMII, 1993) tendem a contar pulado alguns objetos ou contar o mesmo objeto mais de uma vez. A criança não sente a necessidade lógica de colocá-los numa ordem para não pular ou repetir nenhum. De acordo com Gelman e Gallistel (apud COLL, PALACIOS E MARCHESIM, 1995),

para a criança saber contar, ela precisa conhecer alguns princípios: correspondência um a um (a cada objeto deve ser atribuído apenas um número); ordenação estável (expressa o nome do número numa ordem constante); cardinal (o último número de uma seqüência corresponde ao valor cardinal desse conjunto); abstração (define o objeto enumerável); irrelevância da ordem (estabelece o caráter arbitrário da associação entre um objeto e um número). A criança, aos 2 anos, atribui um número a cada objeto (como exemplo 1-3 para contar dois, ou 2-6-10 para contar três). Nesse caso, a criança realiza a correspondência um a um, mas não realiza a ordenação estável. Aos três anos, realiza a contagem pela correspondência um a um, ordenação estável e abstração, ao contar os seus brinquedos, os seus passos. A criança de 4 a 5 anos aplica o princípio da irrelevância da ordem e, por último, o cardinal.

Na prática observada (Cena 6), notou-se que T contou “1-2-10...”, não foi possível observar se ela contou saltando dois objetos (ao todo eram 5) ou se estava realizando uma contagem realizando correspondência um a um, e foi interrompida nesse processo pela interferência da professora. Nesse caso, não é possível afirmar que T não consegue contar. Ela emprega os números aleatoriamente; “para essa criança, as palavras um, dois três, etc. são nomes para elementos individuais de uma série, como João, Maria.” (KAMII, 1993, p.20). “As palavras um, dois, três, quatro, são exemplos de conhecimentos sociais.” (KAMII, 1993, p.25). Ao empregar 1-2-10, provavelmente essa criança esteja associando para cada objeto um nome.

Na análise da Cena 6, foi possível verificar que o desconhecimento das professoras a respeito de aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança (T) levou-as a concluir que essa criança estivesse com dificuldade para classificar, no caso, objeto da mesma cor. Foi observado que a criança classifica, mas não possui ainda o conhecimento social a respeito do nome das cores, uma aprendizagem que depende do meio. Em relação à contagem, faltou dado para essa análise, mas, provavelmente, a criança consegue contar, mas num nível esperado para crianças mais novas. Esse fato revela a necessidade de atividades que contribuam para esse avanço. Lembrando que “a estrutura lógico-matemática de número não pode ser ensinada diretamente, uma vez que a criança tem que construí-la por si mesma.” (KAMII, 1993, p. 31). Entretanto, “há certas coisas que um professor pode fazer para encorajar a criança a pensar ativamente, a colocar coisas em relações”. (KAMII, 1993, p. 31). A observação dessa prática demonstrou a necessidade de conhecimentos ao professor, a respeito do desenvolvimento cognitivo da criança. Entretanto, dada à especificidade da formação psicomotora desenvolvida não foi possível aprofundar nesse campo do conhecimento.

Os conhecimentos a respeito do desenvolvimento psicomotor da criança contribuíram para a escolha das atividades observadas nas Cenas 7 e 8. Apesar da Cena 6 retratar

uma prática que se distância dos objetivos da prática psicomotora, as professoras notaram que uma criança estava com dificuldades para realizar atividades em sala de aula e empregaram alguns conhecimentos adquiridos na formação psicomotora na tentativa de solucionar essas dificuldades percebidas.

Na análise das Cenas foi possível observar que as professoras conhecem os conceitos psicomotores, apesar de se distanciarem da prática psicomotora na Cena 6.

Foi possível observar elementos dessa categoria 2 na análise das três cenas.

Categoria 3: Conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora.

As professoras realizaram a avaliação psicomotora, analisaram os resultados e fizeram um quadro (QUADRO 2) que resume esses resultados. Elas demonstraram dominar a habilidade de avaliar a criança e analisar os resultados.

Na Cena 7 e 8, realizaram atividades de acordo com os propósitos dos resultados das avaliações que indicaram a necessidade de desenvolver atividades que contribuíssem para o desenvolvimento psicomotor, em especial do equilíbrio e da organização espacial. Como exemplo, na Cena 7 as professoras disseram que priorizaram na primeira atividade o equilíbrio, o ritmo e o conhecimento de noções e termos relacionados ao espaço como: frente/atrás, dentro/fora, para um lado e o outro; na segunda e terceira atividade a motricidade global e a organização espacial.

Em todas as cenas, observou-se que as professoras foram capazes de identificar e auxiliar uma ou outra criança com dificuldade para realizar a atividade proposta. Como exemplo, na Cena 8, na atividade no parque (em 04-10-05), as professoras percebem que algumas crianças (G, I, S, T, U e Q) não conseguem realizar o movimento de balançar sem ajuda e depois das orientações das professoras essas crianças conseguem se balançar sem ajuda.

Na Cena 6, as professoras, ao observarem uma das crianças no contexto, identificaram que ela estava com dificuldade para realizar atividades relacionadas a agrupar objetos da mesma cor e a contagem (quantidade). A partir dessa observação, planejaram as atividades.

Para Hoffmann (2002), o “olhar sensível e reflexivo” do professor sobre a criança promove a aproximação entre o professor e a criança. Esse olhar contribui para o professor acompanhar o desenvolvimento da criança no cotidiano. As professoras, nesse momento da formação, conseguiram observar que algumas crianças não realizaram ou tiveram dificuldade para executar as atividades propostas, e auxiliaram as crianças. Esse fato evidencia que as professoras estão desenvolvendo a habilidade de observar e acompanhar a evolução da criança no cotidiano.

Elas indicam, com essas ações, estar desenvolvendo um “olhar sensível e reflexivo”, fato observado em todas as cenas. Na Cena 6 (descrita no tópico anterior, na categoria 2), o “olhar” das professoras não está focalizado nos aspectos psicomotores. Observou-se, nessa prática, uma mudança no foco de interesse, a preocupação com aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo da criança evidencia uma “mudança no olhar” que agora parece se expandir para outros aspectos do desenvolvimento da criança.

Na observação dessas cenas, as professoras demonstraram que possuem conhecimentos dos procedimentos da avaliação psicomotora.

Categoria 4: A prática psicomotora.

Ao analisar essas práticas, observou-se que as professoras, nas Cenas 7 e 8: planejaram as atividades a partir da análise dos resultados das avaliações psicomotoras; prepararam os materiais, sala e ambiente (nas atividades realizadas em sala de aula na Cena 7); estabeleceram um horário para essa prática; usaram do recurso dos jogos e das brincadeiras; participaram e interagiram com as crianças. Elementos da Categoria 4 foram observados nas Cenas 7 e 8.

A Cena 6 retrata que a prática não foi desenvolvida com base na análise dos resultados das avaliações. O objetivo dessa prática surgiu de necessidades observadas no contexto, relacionadas à dificuldade da criança em outras áreas. Essa prática não teve como objetivo ou foco principal favorecer ou oferecer as condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor da criança.

Apesar de a Cena 6 não retratar uma prática psicomotora, não é possível afirmar que as professoras desconhecem a prática psicomotora. Elas realizaram uma prática com outros propósitos e deixaram claro, ao dizer que estavam preocupadas com dificuldades relacionadas a noções de cores e quantidade.

A formação psicomotora é retomada em 2005

As professoras realizaram mais algumas práticas. Nessas práticas elas disseram que as atividades tinham como objetivo auxiliar a criança com dificuldades observadas no contexto, em áreas como cognitiva, como no exemplo citado na Cena 6, “Brincadeiras na sala de aula”, realizada em 17-05-05 (descrita no tópico “Análise e discussão dos dados obtidos das práticas psicomotoras, realizadas em 2005”, na categoria 2, compreensão dos conceitos psicomotores).

Observou-se que a ênfase, em seguida, passou a estar associada à representação gráfica das letras, quase sempre associadas, no final da atividade, a “trabalhos em folha de sulfite”. Nesse momento, foram realizados dois encontros a respeito da prática psicomotora e dos seus objetivos.

A observação desse período de práticas suscitou alguns questionamentos. As professoras demonstraram, até então, conhecer os procedimentos da prática psicomotora, mas se desviaram desses propósitos. Na tentativa de compreender possíveis razões para esse fato, algumas hipóteses foram levantadas, tais como: o resultado da análise das avaliações apontou que, de modo geral, as crianças estavam bem em relação aos aspectos psicomotores investigados, e as professoras enxergaram que as crianças estavam com dificuldades em outras áreas, e tentaram ajudá-las, com o conhecimento que possuem no campo psicomotor; as professoras parecem acreditar que os jogos e brincadeiras, como foram meios didáticos adequados no campo psicomotor, também podem ser empregados em outras áreas (como observado no exemplo citado na Cena 6), sem a necessidade do domínio de conhecimento nessas áreas.

Em decorrência dos resultados da Cena 6 e das observações de algumas práticas que se seguiram com ênfase na representação gráfica das letras, foi realizado um encontro de cerca de uma hora e 30 minutos, em 14-06-05, no qual foi apresentado, novamente, o vídeo *Psicomotricidade II* de Pilar Suares (1995[?]). Após assistirmos discutimos algumas das práticas vistas; a professora B questionou algumas atividades, dizendo que observou que a profissional mais coordenava do que brincava com as crianças, e notou que as atividades psicomotoras não lidavam com as letras, mas com os elementos psicomotores o tempo todo.

Os conceitos psicomotores foram reapresentados, em 04-08-05, com ênfase na prática psicomotora. Esse encontro iniciou-se com a apresentação da questão: o que entendemos como sendo uma prática psicomotora? Esse tema foi discorrido e discutido a fim de reorientar a atuação das professoras nas atividades de prática psicomotora.

Como as professoras estavam enfatizando atividades relacionadas à motricidade fina, com vistas à alfabetização, foi necessário dialogar, procurando esclarecer como o trabalho psicomotor pode favorecer o desenvolvimento psicomotor da criança e, ao mesmo tempo, contribuir com aquisições importantes ao processo de alfabetização. As atividades envolvendo a motricidade fina são importantes para a criança nessa fase, e contribuem para a sua autonomia, independência e desenvolvimento da motricidade necessária às praxias, como ao ato de escrever, uma aquisição importante no processo de alfabetização, que, muitas vezes, é exaustivamente trabalhado através do “treino da preensão e representação de símbolos gráficos.” Foi preciso salientar que o trabalho

psicomotor não se restringe à execução de atividades que favorecem apenas o desenvolvimento da motricidade fina. As práticas psicomotoras podem contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, ou seja, dependendo das atividades propostas, podem favorecer ou contribuir para o desenvolvimento do esquema corporal, da lateralidade, da motricidade ampla (motricidade fina e global), organização espacial e organização temporal.

Os avanços da criança, decorrentes de seu desenvolvimento psicomotor, podem favorecer novas aquisições; dentre elas, oferecem contribuições ao processo de alfabetização, para algumas aquisições relacionadas à leitura e escrita.

O desenvolvimento do esquema corporal permite à criança conhecer seu próprio corpo; o ajustamento controlado alcançado na etapa do corpo percebido promove o maior domínio sobre o corpo, que, por sua vez, promove avanços significativos no desenvolvimento dos demais elementos psicomotores (OLIVEIRA, 1997). O desenvolvimento da coordenação motora (motricidade global e motricidade fina) favorece o ato de sentar-se com equilíbrio e coordenação. O desenvolvimento da motricidade fina (um dos componentes da coordenação motora) e da lateralidade permite à criança segurar no lápis, coordenando os movimentos necessários para a representação dos símbolos gráficos numa folha de papel. O desenvolvimento da organização espacial contribui para a orientação espacial necessária à escrita, que obedece a uma direção, da esquerda para a direita e de cima para baixo. O desenvolvimento da organização temporal contribui para a criança organizar as letras numa seqüência, como exemplo, ao iniciar a escrita de palavras escrevendo o próprio nome. O desenvolvimento do ritmo na criança contribui para o seu avanço na leitura e escrita que apresentam ritmo, espaço entre as palavras, pontuação e entonação.

Somente após a revisão desses conceitos, elas retomaram os objetivos indicados pelos resultados das avaliações psicomotoras. Esse fato pode ser observado pela mudança de comportamento evidenciado nas práticas realizadas nas Cenas 7 (Brincadeiras na sala de aula, em 16-08-05) e Cena 8 (Atividade no parque em 04-10-05), cujas finalidades foram pautadas na análise das avaliações que indicaram a necessidade de desenvolver atividades que contribuíssem para o desenvolvimento psicomotor, em especial, do equilíbrio e da organização espacial. Como exemplo, na Cena 7, as professoras disseram que priorizaram na primeira atividade o equilíbrio, o ritmo e o conhecimento de noções e termos relacionados ao espaço como: frente/atrás, dentro/fora, para um lado e o outro; na segunda e terceira atividades, a motricidade global e a organização espacial.

Mudanças observadas no ano de 2005

Mudanças no “olhar” das professoras foram observadas nesse ano. A seguir, são transcritos alguns trechos extraídos de um dos encontros presenciais de formação e do acompanhamento supervisionado de uma das práticas que demonstraram essas mudanças.

No encontro de formação realizado em 05-04-05, a professora A comentou a respeito dos elementos psicomotores e do “olhar psicomotor” que ela admira na professora B, e que não percebeu que já está desenvolvendo. A seguir, alguns trechos desse relato: *“Embora o movimento (um dos eixos de trabalho citados no RCNEI) seja o trabalho específico de um dia (a psicomotricidade, nesse ano de 2005, foi trabalhada uma vez por semana nesse eixo), a psicomotricidade comparece todos os dias. Ontem eu enxerguei no trabalho feito (numa atividade relacionada a outro eixo de trabalho citado no RCNEI) os elementos psicomotores na história com seqüência, motricidade fina, esquema corporal, agilidade, percepção e espaço num trabalho específico. É válido enxergar que aparecem elementos psicomotores nas áreas trabalhadas. É importante diante do que você iniciou aqui, esse nosso olhar, enxergar além de trabalhos específicos, essas áreas, os fatores psicomotores em outros trabalhos feitos em sala com as crianças.”*

A professora B complementa: *“Vai mudando o nosso olhar”*.

A professora A retoma: *Eu sempre admirei a B por esse olhar psicomotor. Ela tem um olhar mais apurado para isso. Eu preciso de referência; os livros ajudam a criar atividades, a gente adapta a brincadeira ao objetivo. A gente adaptou (a escolha das brincadeiras) a psicomotricidade.”*

No acompanhamento supervisionado de uma prática realizada em 04-10-05 (denominada de Cena 8), as professoras observaram e identificaram que algumas crianças tiveram dificuldade para realizar as atividades propostas. A seguir, trechos do diálogo que ocorreu no final dessa prática.

Professora A: *“O G não gosta de alguns brinquedos do trepa-trepa, do balanço individual e coletivo.”*

Pesquisadora: *Você acha que ele não gosta ou não consegue?*

Professora A: *“(ela pensa um pouco e responde) Acho que ele não consegue; mas hoje, com ajuda ele conseguiu.”*

Professora A: *“Algumas crianças aparentam ter um bom desempenho, e, quando estão no parque, percebemos que não é bem assim. O G tem dificuldade, o L não consegue se balançar sozinho, o T tem dificuldade também.”*

A professora B comenta: *“Veja! O G está brincando no trepa-trepa; ele vai e volta.”*

As professoras observaram as crianças no contexto e se surpreendem ao constatar que algumas crianças estavam com dificuldade que não foram percebidas até então. O G não brincava em alguns brinquedos porque parecia não gostar; ao observarem, enxergaram que ele, na verdade, estava com dificuldade.

A partir de agora, a experiência de Formação Continuada em Serviço no Campo Psicomotor é retomada, analisando-se as três etapas da formação: diagnóstica, de formação teórica e de práticas psicomotoras, considerando o objeto da pesquisa, o objetivo, a opção metodológica, a fundamentação teórica e os dados apresentados e analisados, que contaram, a partir da terceira etapa, com o emprego das categorias de análise.

O objeto da pesquisa foi o desenvolvimento de uma experiência de FCSCP, com professoras da EI que atuavam com crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, e que não possuíam formação psicomotora. O objetivo da formação foi aliar teoria e prática psicomotora que pudessem contribuir para a formação das professoras, que, como consequência das mudanças nas suas concepções e práticas, poderiam promover ações que contribuíssem ou favorecessem o desenvolvimento psicomotor da criança.

O objeto e o objetivo suscitaram algumas indagações, dentre elas: É possível formar o professor em seu contexto de trabalho? A heterogeneidade na formação dos professores pode interferir e comprometer a formação? É possível promover mudanças nas concepções e práticas do professor? Quais os possíveis caminhos para essas mudanças? Quais conhecimentos teóricos no campo psicomotor são relevantes à prática do professor? Como acompanhar e identificar possíveis mudanças nas concepções e práticas dos professores? Ao longo do desenvolvimento da experiência de FCSCP, essas perguntas foram, aos poucos, sendo respondidas.

O diagnóstico inicial realizado demonstrou domínio de conhecimento restrito das professoras a respeito da psicomotricidade, fato observado ao relacionarem a psicomotricidade à “motricidade fina”; elas não conheciam os demais elementos psicomotores (esquema corporal, lateralidade, coordenação motora, organização espacial e organização temporal), também importantes para o desenvolvimento psicomotor da criança. Estudiosos da psicomotricidade, dentre eles, Oliveira (1997), criticam as práticas do professor que enfatizam a motricidade fina e

desconsideraram os demais elementos psicomotores. Essas práticas parecem se ancorar no senso comum. Nessa situação analisada, observou-se que as professoras desconheciam os demais elementos psicomotores. É interessante ressaltar que, antes do início dessa formação, foi ministrada uma palestra pela pesquisadora, a convite da direção dessa instituição, e cujo tema foi a “A psicomotricidade na educação infantil”. As respostas dadas, no diagnóstico inicial, demonstraram que essa palestra não contribuiu para a formação das professoras. Esse fato confirma o que estudiosos do assunto, como Kramer (2002), constataram, ou seja, as palestras e encontros pontuais nem sempre cumprem os seus propósitos por diversas razões. Em muitas situações, os professores são meros ouvintes, às vezes vistos como alunos e não professores em formação. A palestra pode não atender às expectativas, necessidades e interesses dos professores; a palestra pode ter caráter informativo.

Essa primeira etapa ofereceu algumas informações relevantes a respeito dos conhecimentos teóricos no campo psicomotor, necessários para a formação, e da necessidade de “um caminho alternativo”, encontrado nos estudos de Guimarães (2000), valorizando os conhecimentos práticos e introduzindo os conceitos psicomotores em situações interativas na prática e encontros de formação.

A segunda etapa, de formação teórica, foi planejada a partir do diagnóstico inicial. Nessa etapa algumas estratégias foram adotadas para facilitar a compreensão dos conceitos a serem trabalhados. Nos encontros presenciais os conceitos foram discutidos, correlacionados a situações cotidianas da creche e retomados, sempre que possível, nos encontros seguintes.

O acompanhamento supervisionado, a partir dessa segunda etapa, possibilitou maior interação entre a pesquisadora e as professoras, bem como a observação e intervenção diante de alguns eventos. Nesses momentos, as professoras foram indagadas a respeito dos objetivos das práticas realizadas, se observaram nessas atividades a interação e participação das crianças, se enxergaram quando uma ou mais crianças, dependendo da situação, tiveram dificuldade para realizar uma atividade.

Com o acompanhamento supervisionado das práticas observou-se, nesse período, que os conceitos tratados, até então, não contribuíram para promover as mudanças desejadas nas práticas. Apesar desse fato, as professoras conseguiram identificar nas práticas, usualmente realizadas, os 5 elementos psicomotores estudados. As mudanças nas práticas não ocorreram nessa etapa. Segundo Ferreira (2001), espera-se que a formação produza efeitos na concepção e prática do professor. Nessa situação observada, a manutenção das mesmas práticas parece demonstrar que a formação psicomotora, até então desenvolvida, não promoveu mudanças na formação e concepção

das professoras. Nesse momento da formação, a metodologia da pesquisa-ação possibilitou o acompanhamento sistematizado através da coleta de dados, análise, o levantamento de possíveis problemas e a tomada de decisões. Uma das possíveis razões para o fato observado foi atribuída à dificuldade encontrada pelas professoras em avaliar. Essa habilidade permite acompanhar o desenvolvimento psicomotor da criança, observar seus avanços, dificuldades, e planejar as práticas psicomotoras. Para auxiliar no desenvolvimento dessa habilidade, optou-se pela introdução de uma observação psicomotora. A aprendizagem e aplicação desse instrumento pelas professoras marcaram o início da terceira etapa, das práticas psicomotoras.

A observação psicomotora foi adaptada pela pesquisadora, com o intuito de ser um instrumento de fácil aplicação pelas professoras. Na prática, a resistência das professoras em concluir as primeiras avaliações evidenciou a dificuldade enfrentada por elas em lidar com um instrumento sistematizado que exigiu a capacidade de observar e analisar as crianças na realização de atividades específicas. Diante dos vários obstáculos colocados pelas professoras para não prosseguir com as avaliações, foi necessário informar a Supervisora da Creche que a experiência de formação estava sendo encerrada.

Nesse momento de crise, o contato com a direção evidenciou o interesse e envolvimento da Instituição em oferecer as condições para formação continuada em serviço de seus profissionais. A política de formação continuada dessa instituição e o seu compromisso com a qualidade do atendimento à criança foi vital para encontrar soluções para a crise e prosseguir com a experiência de formação. A intervenção da supervisora da Creche, nesse difícil momento da formação, contribuiu não só para a continuidade da experiência, com também estreitar a relação entre direção, professores e pesquisadora. Foi possível observar que as professoras, naquele momento, não estavam preparadas para realizar a observação psicomotora. A pesquisadora não soube dimensionar adequadamente o grau de dificuldade da proposta. A visível dificuldade na aprendizagem desse instrumento evidenciou que era necessário investir mais tempo no processo de aprendizagem e aplicação desse instrumento.

Apesar das dificuldades enfrentadas nessa fase, notou-se que a introdução da observação psicomotora foi relevante para o processo de formação.

Foi possível verificar nessa experiência de FCSCP que os conhecimentos teóricos e práticos, no campo psicomotor, contribuíram para que as professoras identificassem dificuldades relacionadas ao desenvolvimento psicomotor da criança, através da aplicação de uma avaliação psicomotora. Com base nos resultados dessa avaliação, as professoras planejaram atividades de

práticas psicomotoras, as quais foram acompanhadas com um olhar cada vez mais comprometido com a educação da criança.

As práticas observadas no final desse ano de 2003 retrataram um período de transição. As professoras se propuseram a realizar essa nova proposta. A apresentação de um vídeo (PILAR SUAREZ, 1995[?]), com exemplos de práticas psicomotoras realizadas com as crianças, auxiliou as professoras, nesse começo, no planejamento das primeiras práticas.

As quatro práticas observadas nesse período, final do ano de 2003, refletiram a dificuldade em lidar com uma nova proposta, fato observado nas práticas psicomotoras que foram muito semelhantes. Contudo, o esboço de mudança foi observado nessas práticas que foram realizadas com intencionalidade, planejadas a partir dos resultados das avaliações.

Ao analisar a evolução da experiência de FCSCP, em 2003, notou-se que foi um ano decisivo para o processo de formação. As professoras tiveram contato com um instrumento de avaliação sistematizado (observação psicomotora); com o auxílio da pesquisadora e Supervisora da Creche, realizaram a primeira análise dos dados obtidos das avaliações e iniciaram as primeiras práticas psicomotoras.

No ano seguinte, de 2004, as professoras não demonstraram grandes dificuldades ao entrarem em contato com um novo instrumento de avaliação (ROSA NETO, 2002), empregado em substituição ao instrumento anterior. Essa nova avaliação psicomotora, devidamente validada, foi escolhida, por estar de acordo com a abordagem psicogenética, para que pudesse ser empregada no acompanhamento da evolução da criança no campo psicomotor. Nesse ano de 2004, as professoras, ao analisarem, com pouco auxílio, os dados obtidos das avaliações psicomotoras que realizaram nas crianças, criaram um quadro com o resumo dos resultados dessa análise. Ao realizarem as práticas psicomotoras, começaram a observar que algumas crianças estavam com dificuldades para realizar as atividades propostas. Notou-se que as professoras, nesse momento da formação, conseguiram perceber que algumas crianças não realizaram ou tiveram dificuldade para executar as atividades propostas, e auxiliaram as crianças. Esse fato evidenciou que as professoras estavam desenvolvendo a habilidade de observar e acompanhar a evolução da criança no cotidiano. Elas começaram a desenvolver um “olhar sensível e reflexivo”, ao acompanharem as evoluções das crianças na realização das práticas. Esse olhar se ampliou para observações da criança no contexto; as professoras passaram a observar avanços e dificuldades relacionados ao esquema corporal, lateralidade, motricidade ampla, organização espacial e organização temporal. Como exemplo, no objetivo da prática psicomotora na Cena 5 (Brincadeiras na sala de aula em 29-09-04), extraído de

observações das crianças no cotidiano, de suas possíveis dificuldades relacionadas à orientação espacial.

Ao longo do processo de formação, observaram-se mudanças nas práticas que deveriam ser realizadas em um horário e tempo previamente estabelecidos em um espaço físico determinado. O professor deveria empregar, de acordo com os objetivos propostos, os diversos jogos e brincadeiras ou outras atividades. A partir do final do ano de 2003, as professoras passaram a participar das brincadeiras, preparando jogos ou brincadeiras em determinados espaços, procurando enfatizar determinadas práticas psicomotoras.

Nessas práticas percebeu-se o respeito mútuo na interação entre o professor e a criança. Como visto na relação professor-criança, essa relação, como em qualquer outra, não é unidirecional e “[...] supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos” (GONÇALVES, apud HOFFMANN, p. 47, 2002). Percebeu-se que as crianças fizeram escolhas e manifestaram seus interesses e, dentro do possível, as professoras respeitaram essas manifestações. Esse foi um contexto favorável para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças, pois as professoras, ao desenvolverem uma prática psicomotora, interagiram, participaram das brincadeiras e lidaram com situações de conflito entre as crianças. Nesses momentos, trabalharam com as questões de limites e regras que foram, na medida do possível, colocadas e esclarecidas no início das práticas. Essa relação baseada no respeito mútuo, na prática se traduz pelo respeito à criança, à sua cultura, ao seu modo particular de construir conhecimento, em seu querer ou não participar da brincadeira, em seu interesse, curiosidade, liberdade de escolha e direito de expressar-se de diferentes modos.

Segundo Moyles (2002, p.18), “O que parece ser necessário é uma oportunidade para os professores desenvolverem um sólido conceito do brincar, com um rigor acadêmico aceitável para todos aqueles envolvidos, como justificativa para sua existência prática nas escolas”. Os jogos e brincadeiras são meios reais de aprendizagem (MOYLES, 2002); constituem recursos pedagógicos (FREIRE, 2003); são brincadeiras educativas (SPODEK e SARACHO, 1998); fazem parte da cultura infantil e são próprios da infância.

Nessa proposta, os jogos e brincadeiras foram meios didáticos que serviram a propósitos pedagógicos. No contexto da experiência de FCSCP, as professoras, em muitas situações planejadas, favoreceram, através das práticas psicomotoras, as aprendizagens da criança.

Para a realização de uma experiência de FCSCP, vê-se que o locus de trabalho do professor é um local privilegiado de construção de conhecimentos, de crescimento profissional, assim como de inquietações e dúvidas. Durante a experiência de formação continuada em serviço,

em vários momentos as professoras expressaram suas dúvidas, ao relatarem aspectos de uma ou outra criança, no questionamento das práticas desenvolvidas; surpreenderam-se ao conhecer e reconhecer os elementos psicomotores, primeiro em si mesmo e depois na criança.

No ano de 2005, observou-se maior domínio do processo de avaliação e dos conceitos psicomotores tratados anteriormente. Entretanto, as práticas retrataram que as professoras, ao observarem a criança no contexto, identificaram algumas dificuldades em outras áreas do seu desenvolvimento. As professoras, nesse momento da formação, conseguiram observar que algumas crianças não realizaram ou tiveram dificuldade para executar as atividades propostas, e tentaram auxiliar essas crianças. Esse fato evidenciou que as professoras estavam desenvolvendo a habilidade de observar e acompanhar a evolução da criança no cotidiano. Elas indicaram, com essas ações, estar desenvolvendo um “olhar sensível e reflexivo”; entretanto esse “olhar” não estava focalizado nos aspectos psicomotores. Observou-se uma mudança no foco de interesse, uma “mudança no olhar” que pareceu se expandir para outros aspectos do desenvolvimento da criança, e que a formação psicomotora, entretanto, não contempla.

Observou-se que as professoras desenvolveram “um olhar sensível e reflexivo”, no início focalizado nos aspectos psicomotores e, com o passar do tempo, ampliado para outros aspectos do desenvolvimento da criança. A necessidade e a importância da continuidade do processo de formação continuada em outras áreas do conhecimento são evidenciadas na tentativa das professoras de “adaptarem” as práticas psicomotoras para outras finalidades. Foi necessário retomar, em agosto de 2005, a formação psicomotora, tratando, a princípio, da finalidade da prática psicomotora. Após dois encontros de formação as práticas realizadas tiveram um caráter psicomotor.

A prática psicomotora é uma prática com intencionalidade, o professor elege as atividades, escolhe jogos e brincadeiras que contribuam ou ofereçam condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor da criança, em especial para os elementos psicomotores apontados na avaliação. A prática psicomotora também ocorre de observações da criança no cotidiano; o professor, no acompanhamento diário da criança, observa seus progressos, avanços, e identifica possíveis dificuldades da criança.

Ao se analisar o processo de formação, observou-se que as práticas psicomotoras sofreram mudanças, à medida em que as professoras passaram a conhecer aspectos relevantes do desenvolvimento psicomotor da criança. Esses conhecimentos adviram das várias etapas da formação, em especial, da formação teórica, da avaliação psicomotora e da supervisão das práticas psicomotoras. Esses conhecimentos contribuíram para a mudança de olhar das professoras, que

desenvolveram ao longo da experiência de formação um “olhar mais sensível e reflexivo” em relação ao desenvolvimento psicomotor da criança.

Pode-se concluir que a experiência de FCSCP aplicada no CCI promoveu mudanças nos profissionais envolvidos. Tais mudanças foram observadas em suas ações manifestadas de diversas formas e indicam que ocorreu um processo gradativo de formação.

3 CONSIDERAÇÕES

As estatísticas do Censo Escolar de 2001 indicam a existência de uma parcela significativa de profissionais atuando sem uma qualificação mínima nas instituições de Educação Infantil no Brasil. É possível inferir que existe uma parcela significativa de professores atuando sem a devida formação também no campo psicomotor. Esse fato denota a necessidade de se investir na formação continuada em serviço de professores nesse campo do conhecimento.

A experiência de formação desenvolvida ao longo de 3 anos forneceu alguns dados que possibilitaram analisar alguns aspectos considerados relevantes ao processo de formação.

Para atingir os propósitos da formação, que aliam teoria e prática no campo psicomotor, foram necessários cerca de 3 anos de desenvolvimento dessa experiência de Formação Continuada em Serviço no Campo Psicomotor. Esse aspecto denota a importância de se dimensionar adequadamente os objetivos de uma formação que alie teoria e prática para que se possa alcançá-los. Nessa pesquisa, na elaboração do projeto, foi estimado um período de cerca de um ano a um ano e meio de formação, fato que retratou um erro de projeção, e que, no entanto, não comprometeu a pesquisa.

Na realização dessa experiência de formação continuada em serviço, foi evidenciada a importância do contexto de trabalho do professor, como espaço também de construção e reconstrução de conhecimentos que privilegiam a prática docente. Esse aspecto observado reitera a importância da formação continuada em serviço que, ao valorizar as práticas do professor, contribui para a reflexão de tal prática.

A instituição que acolheu a formação demonstrou, através de sua dirigente, em várias situações da pesquisa, o seu compromisso com a qualidade do atendimento à criança, evidenciando uma política de formação continuada em serviço. Esse aspecto foi importante para o processo de formação. Constatou-se que a realização de uma formação continuada em serviço depende do compromisso assumido pela instituição com a formação de seus profissionais.

As professoras, a partir da terceira etapa da formação, desenvolveram “um olhar,” no início, focalizado nos aspectos psicomotores; e, com o passar do tempo, esse “olhar” foi ampliado para outros aspectos do desenvolvimento da criança. Nesse momento da formação, a aprendizagem e emprego pelas professoras de uma avaliação psicomotora contribuiu para essas mudanças, dentre elas, ofereceu alguns conhecimentos a respeito de parâmetros de desenvolvimento esperados que as crianças atingissem, de acordo com a idade, e a oportunidade de observar a criança

de forma mais sistematizada. Nessa experiência de FCSCP, a introdução da avaliação foi relevante ao processo de formação das professoras. Entretanto, é necessário ressaltar que a avaliação é um instrumento que pode servir a outros propósitos, tais como conhecer aspectos do desenvolvimento psicomotor da criança, para classificar, discriminar, promover, sentenciar. A avaliação psicomotora não é, necessariamente, um dos conhecimentos imprescindíveis à formação psicomotora. Cabe ao formador analisar a viabilidade de empregá-la ou não.

A necessidade de formação continuada em outras áreas do conhecimento é evidenciada na tentativa das professoras de “adaptarem” as práticas psicomotoras para tentar auxiliar as crianças com dificuldades percebidas em outras áreas.

Espera-se que essa experiência de formação contribua para reflexões a respeito da formação continuada em serviço no campo psicomotor e que inspire e estimule novos estudos nesse campo do conhecimento.

Considerando o compromisso da Educação Infantil com o desenvolvimento integral da criança, cuidando e educando, inclui também o compromisso com práticas psicomotoras, o que requer formação dos profissionais. Além disso, é importante que tais práticas estejam explicitadas nas propostas pedagógicas.

Para que as práticas psicomotoras compareçam nas propostas pedagógicas e na prática educativa cotidiana, é importante que estejam presentes nas políticas para a educação infantil e nos documentos oficiais que servem como referência para a prática. Contudo, não basta. São necessárias políticas de formação do professor e, de modo particular, propostas de formação geradas nos contextos de trabalho docente.

Como foi observada, a psicomotricidade não comparece de uma forma coesa no documento analisado, RCNEI, que tem a finalidade de ser referência para as instituições de Educação Infantil e de orientar as práticas. Nesse documento, os elementos psicomotores estão implícitos no texto, em especial no 3º. Volume, no eixo Movimento. Ao não se esclarecer ao leitor que o assunto tratado refere-se à psicomotricidade, se desconsidera a relevância desse estudo à formação do professor de Educação Infantil. Esse descaso com o estudo da psicomotricidade se reflete nas práticas. A pesquisa evidenciou que a formação psicomotora, até então desenvolvida na segunda etapa, não promoveu mudanças nas práticas até o momento em que as professoras, na terceira etapa, realizaram a avaliação psicomotora, constatando que algumas crianças estavam com atraso no desenvolvimento de um ou outro elemento psicomotor. Entretanto, apesar dos conhecimentos adquiridos no campo psicomotor e de mudanças observadas nas práticas, a partir de então, as professoras se voltam para o emprego da psicomotricidade, mais especificamente da

motricidade fina, com vistas à alfabetização. Foi necessário dialogar com as professoras e retomar os conceitos psicomotores, esclarecendo que os avanços da criança, decorrentes de seu desenvolvimento psicomotor, podem favorecer novas aquisições, dentre elas, oferecem contribuições ao processo de alfabetização, para algumas aquisições relacionadas à leitura e escrita.

Essas observações conduzem a reflexões a respeito da necessidade de se rever a apropriação dos conceitos psicomotores, dentre eles, a relação estabelecida entre motricidade fina e alfabetização. Ao se deter nesse ponto, observa-se a preocupação com o futuro da criança, em detrimento das suas necessidades “atuais”. A Educação Infantil precisa construir sua pedagogia, abandonando modelos escolarizantes, práticas pensadas para o futuro e buscar sua identidade, resgatando seus princípios: educar para a autonomia, promover o desenvolvimento integral da criança e respeitar a cultura da infância.

Espera-se que os estudos a respeito da psicomotricidade nos contextos de formação inicial e continuada, assim como nos documentos oficiais e nas políticas para a Educação Infantil, contribuam para formar professores comprometidos com o desenvolvimento integral da criança, em especial, para o seu momento atual.

A formação continuada em serviço pode favorecer o que se propõe acima, tanto no campo psicomotor, como visto nessa experiência de FCSCP, quanto nos demais, desde que sua importância seja reconhecida em todas as instâncias da Educação Infantil, através da criação de espaços de formação nos contextos de trabalho.

4 REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de Manual de psiquiatria infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1980.

_____. A escrita infantil: evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995

ANDRADE, M.L.de A. Distúrbios psicomotores: uma visão crítica. São Paulo: EPU, 1984.

ARANHA, M.L.A.R. Desenvolvimento infantil na creche. São Paulo: Loyola, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____.Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei no. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 2v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3v.

CABRAL, S.V. Psicomotricidade relacional. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In_____(org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1,1995.

CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M.; MILICIC, N. Maturidade escolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1984.

DEVRIES, R; ZAN, B. A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artmed: 1998.

FERREIRA, F.I. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, J. (org.) Associação Criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

FILHO, C.K. A concepção de motricidade humana em ação. Discorpo, São Paulo, n.10, p.39, 2001.

FONSECA, V. Psicomotricidade. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FONTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, DF: Unesco; 2003.

FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado. Simpósio Internacional. Lisboa, 2000.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2003.

GUILLARME, J. J. Educação e reeducação psicomotora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GUIMARÃES, C.M. Representações sociais e formação do professor pré-escolar. Marília, 2000.291p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

HOFFMANN, J M. L. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HUIZINGA, J. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

HURTADO, J. G. G. M. Dicionário de psicomotricidade. Porto Alegre: Prodil, 1991.

IMAI, V. H. Psicomotricidade: a ação educativa preventiva na educação infantil no período dos 2 aos 6 anos. 2002. 120 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Formação de Recursos

Humanos para Educação Infantil de 0 a 6 anos) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2002.

_____. O caráter preventivo das práticas psicomotoras na educação infantil. In: GUIMARÃES, C.M (org.) Perspectivas para educação infantil. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005, p.219- 33.

KAMII, C.; DEVRIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Jean Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, C.; DEVRIES, R. Piaget para a educação pré-escolar. 2 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KAMII, C. A. A criança e o número. 17 ed., Campinas: Papirus, 1993.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2000, p.13 -43.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M.L (org) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.117 -32

KUHLMANN, M.J. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: MEDIAÇÃO, 1998.

LAPIERRE, A. A reeducação física. 6 ed., São Paulo: Manole, 1982. v1

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LEVIN, E. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. 3 ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

MACHADO, M. L. de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. 1998. Dissertação (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções: Cadernos Cedes, Campinas, n.36, p. 13 - 20, 1995.

MONTEIRO, D.C.; GIOVANNI L.M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico In: MARIN, A.J.(Org.) Educação continuada: reflexões, alternativas. 2 ed., Campinas: Papirus, 2004, p.129- 43.

MOYLES, J. R. Só brincar? o papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 2002

MOSS, P. Reconciliando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, L. A. Encontros e desencontros em educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.235- 48.

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

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES, 1, 1997, Aveiro, Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1997, p.15-38.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PEREIRA, E.M.A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.A.(Org.) Cartografia do trabalho docente. 2 ed., Campinas: Mercado das letras, 2001, p.153- 81.

PIAGET, J. A Noção de tempo na criança. Rio de Janeiro: Record. 1968.

_____. A Construção do real na criança. 2 ed., Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de psicologia genética. 2 ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. O Juízo moral da criança. 2 ed. São Paulo: Sumus, 1994.

_____. Psicologia e pedagogia. 9 ed., Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Universitária, 1998.

_____. Seis estudos de psicologia. 24 ed., Rio de Janeiro: Universitária, 2001.

PICQ, L.; VAYER, P. Educação psicomotora e retardo mental. 4 ed., São Paulo: Manole, 1988.

PULASKI, M. A. S. Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1992, p.64 - 92.

SÁNCHEZ, P. A., MARTINEZ, M.R., PEÑALVER, I.V. A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Trad. Inajarah H.Rodrigues. Porto Alegre. Artmed, 2003.

SANTOS, M. O.V. Contribuições da formação contínua em serviço para a construção da identidade do profissional de educação infantil. Presidente Prudente, 2004. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

SPODEK, B. ; SARACHO, N.O. Ensinando crianças de três a oito anos.Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUAREZ, P.B. Psicomotricidade 1. Araçatuba: Leme Editorial, [1995 ?]. (Fita de vídeo).

_____.Psicomotricidade 2. Araçatuba: Leme Editorial, [1995 ?]. (Fita de vídeo).

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1988.

VALETT, R E. Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura. São Paulo: Manole, 1990.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

ZAZZO, R. Manual para o exame psicológico da criança. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

5 BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. de. A escrita infantil: evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M.; MILICIC, N. Maturidade escolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1984.

FONSECA, V. Psicomotricidade. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

LAPIERRE, A. A reeducação física. 6. ed., São Paulo: Manole, 1982. v.1

LAVILLE, C. DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. São Paulo. Artmed. 1997.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

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

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas as representações sociais. In: As representações Sociais. JODELET, D. (org.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, 3 ed.

P.VAYER A criança diante do mundo na idade escolar. 3 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PICQ, L.; VAYER, P. Educação psicomotora e retardo mental.4 ed., São Paulo: Manole, 1988.

ANEXOS

ANEXO A

Primeira entrevista com os professores

Entrevista

Na entrevista, as perguntas foram feitas à professora com a finalidade de conhecer algumas concepções a respeito da criança; das práticas educativas; do papel do brincar e do domínio de conhecimentos no campo psicomotor. Nesse sentido, foram formuladas perguntas que envolveram questões mais gerais e outras de caráter mais específico. A entrevista foi documentada em fita cassete procurando, dessa forma, manter as respostas na íntegra. Os professores foram entrevistados separadamente, no mesmo dia.

Etapas da entrevista:

Primeira etapa:

Contato inicial com os professores, nesse momento foi exposto à proposta do nosso trabalho e a necessidade de realizarmos uma entrevista inicial.

Segunda etapa: A entrevista

A entrevista consta de 21 itens. Abaixo são relacionadas as perguntas, na seqüência apresentada ao professor.

- 1) Dados pessoais (nome e idade)
- 2) Formação profissional (nível médio, superior).
- 3) Cargo na creche/ escola.
- 4) Tempo de serviço nessa área.
- 5) Quais aspectos você considera importante na educação de crianças nessa faixa etária?
- 6) Como você concebe a criança que está sob seus cuidados?
- 7) Como você concebe ou como você analisa o cuidar e o educar? (Estão juntos? Estão separados?)
- 8) Como você define a criança?

- 9) Como ocorrem as aprendizagens na creche? (através das brincadeiras, momentos de atividades pedagógicas intencionais, aprendizagens orientadas pelos adultos, etc).
- 10) Qual o significado de educar?
- 11) Qual o papel, a importância do brincar na vida da criança?
- 12) Que tipo de brincadeira as crianças desenvolvem?
- 13) Você participa dessas brincadeiras? (caso afirmativo de que forma).
- 14) Qual é o momento das brincadeiras (em que situação acontece).
- 15) Que tipo de brincadeiras as crianças realizam (faz de conta, jogos).
- 16) Qual é o seu papel nas brincadeiras (você de alguma forma participa?).
- 17) Qual é o seu papel na vida da criança dentro da creche?
- 18) O que você entende ao falarmos em Psicomotricidade? (definições, principais elementos).
- 19) Você conhece algum elemento psicomotor?
- 20) Caso a resposta anterior seja afirmativa prosseguir com essa pergunta. O que você considera como sendo um trabalho psicomotor?
- 21) O que ou quais atividades você propõe e que considera ter um caráter psicomotor

ANEXO B

Avaliação psicomotora

A avaliação psicomotora é constituída por atividades específicas que avaliam os cinco elementos psicomotores tratados nesse estudo: esquema corporal, lateralidade, coordenação (global e fina), organização espacial e organização temporal. No processo de avaliação o professor avalia cada elemento separadamente. O resultado final oferece em idade o estágio de desenvolvimento psicomotor alcançado pela criança para cada um dos elementos psicomotores.

Na realização dessas atividades a professora deve anotar os acertos e os erros cometidos pela criança em cada item ou elemento psicomotor avaliado. A atividade é interrompido quando a criança comete um erro. O erro ocorre quando a criança não consegue executar a atividade proposta conforme o esperado. A pontuação atingida pela criança em cada item ou elemento avaliado indica, em idade, o estagio de desenvolvimento psicomotor alcançado para aquele elemento psicomotor investigado.

A seguir apresentamos a ficha de avaliação psicomotora, os procedimentos para aplicar as atividades, os resultados esperados (considerados como acertos) e os erros na execução.

Lateralidade

Mão

Tipo de preensão:

- Mão que desenha (desenho livre)

Mão direita () Mão esquerda ()

2) Mão que penteia o cabelo (ou escova os dentes)

Mão direita () Mão esquerda ()

2. Mão que joga bola

Mão direita () Mão esquerda ()

Olho

1) Olhar pelo cartão

Olho direito () Olho esquerdo ()

2) Olhar pelo cone

Olho direito () Olho esquerdo ()

3) Olhar no orifício da máquina fotográfica

Olho direito () Olho esquerdo ()

Pé

1. Chutar a bola

Pé direito () Pé esquerdo ()

2. Empurrar objeto com o pé

Pé direito () Pé esquerdo ()

3. Desenhar com o pé (o nome uma bola, etc.).

Pé direito () Pé esquerdo ()

Procedimento: observe a preferência pelo uso da mão, olho e pé em três situações diferentes.

Organização Espacial

2 anos (tabuleiro): solicite que a criança coloque as peças nos respectivos espaços do tabuleiro, de acordo com a figura 1.

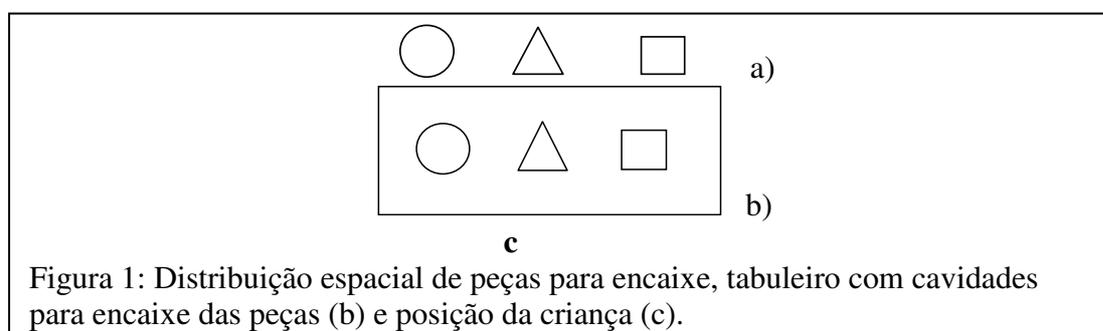
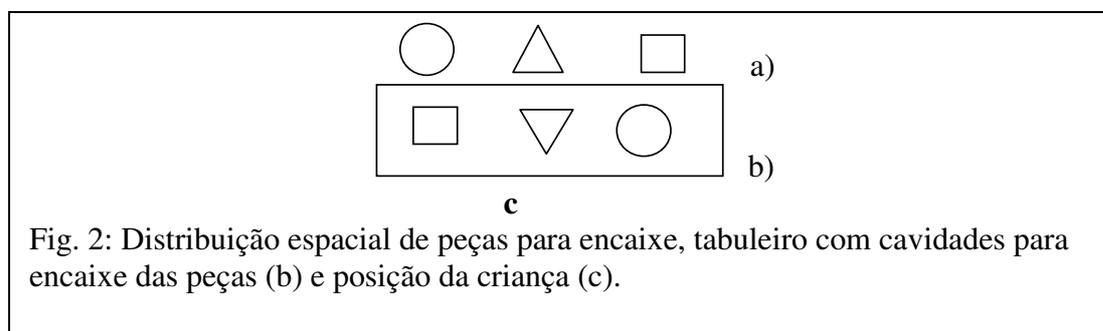


Figura 1: Distribuição espacial de peças para encaixe, tabuleiro com cavidades para encaixe das peças (b) e posição da criança (c).

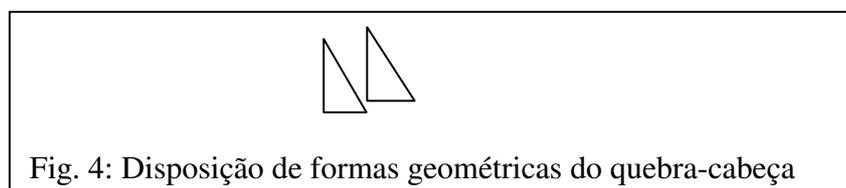
3anos (tabuleiro invertido): solicite que a criança coloque as peças nos respectivos espaços do tabuleiro, de acordo com a figura 2.



4 anos: Qual é o palito mais comprido? disposição de acordo com a figura 3.

a) _____ b) _____ c) _____

5anos(quebra-cabeça): O professor apresenta as formas geométricas de acordo com a disposição geométrica da figura 4 e solicita que forme um retângulo.



6 ANOS (certo =c, errado =e)

1 () erga mão direita 2 () erga mão esquerda

3 () toque no olho direito

7 ANOS (certo =c, errado =e)

1 () mão direita na orelha esquerda 2 () mão esquerda no olho direito

3 () mão direita no olho esquerdo 4 () mão esquerda na orelha direita

5 () mão direita no olho esquerdo 6 () mão esquerda na orelha esquerda

Procedimento: Realizar a atividade começando pelo item dos 2 anos. A atividade deve ser interrompida quando a criança comete o erro.

Organização Temporal

É considerada como correto o item que a criança consegue repetir ao menos uma das frases sem erro.

a) 2 anos (formar frases com duas palavras) certo errado

3 anos (repetir frases)

b) “Eu tenho um cachorrinho pequeno”. certo errado

c) “O cachorro pega o gato”. certo errado

d) “No verão faz calor”. certo errado

4 anos: pedir para repetir frases

a) “Vamos comprar pastéis para a mamãe”. certo errado

b) “O João gosta de jogar bola”. certo errado

5 anos (repetir frases)

a) “João vai fazer um castelo de areia” e “Luís se diverte jogando futebol com seu irmão”.

certo errado

Obs: Passar para a atividade seguinte, estruturação espaço temporal, somente se conseguir o item 5 anos.

Estruturação Espaço Temporal: (batidas feitas pelo professor)

1) Reproduzir o som (a criança repete as batidas feitas com a ponta do lápis pelo professor)

Obs: Parar a prova após dois erros sucessivos.

(Certo = C Errado = E)

| | | | |
|--------------|--------------|--------------|----------------|
| Ensaio 1 | 00 | Ensaio 2 | 0 0 |
| Teste 01 () | 000 | Teste 11 () | 0 0000 |
| Teste 02 () | 00 00 | Teste 12 () | 00000 |
| Teste 03 () | 0 00 | Teste 13 () | 00 0 00 |
| Teste 04 () | 0 0 0 | Teste 14 () | 0000 00 |

| | | | |
|--------------|-----------------|--------------|-------------------|
| Teste 05 () | 0000 | Teste 15 () | 0 0 0 00 |
| Teste 06 () | 0 000 | Teste 16 () | 00 000 0 |
| Teste 07 () | 00 0 0 | Teste 17 () | 0 0000 00 |
| Teste 08 () | 00 00 00 | Teste 18 () | 00 0 0 00 |
| Teste 09 () | 00 000 | Teste 19 () | 000 0 00 0 |
| Teste 10 () | 0 0 0 0 | Teste 20 () | 0 0 000 00 |
| | | | |

2) Desenho de estruturas (a criança desenha os modelos)

Obs: Parar a prova após dois erros sucessivos.

Certo = C Errado = E

A criança desenha na folha de sulfite as figuras apresentadas na cartela (**vermelha**).

| | | | |
|--------------|---------------|--------------|----------------|
| Ensaio 1 | 00 | Ensaio 2 | 0 0 |
| Teste 01 () | 0 00 | Teste 06 () | 0 0 0 |
| Teste 02 () | 00 00 | Teste 07 () | 00 0 00 |
| Teste 03 () | 000 0 | Teste 08 () | 0 00 0 |
| Teste 04 () | 0 000 | Teste 09 () | 0 0 00 |
| Teste 05 () | 000 00 | Teste 10 () | 00 00 0 |

3) **Leitura** (a criança olha o modelo e reproduz por batidas com a ponta do lápis). A criança olha a cartela (**amarela**).

Obs: Parar a prova após dois erros sucessivos.

Certo = C Errado = E

| | | | |
|--------------|-----------------|--------------|--------------|
| Ensaio 1 | 00 | Ensaio 2 | 0 0 |
| Teste 01 () | 000 | Teste 03 () | 00 0 |
| Teste 02 () | 00 00 | Teste 04 () | 0 0 0 |
| Teste 05 () | 00 00 00 | | |

4) **Ditado** (o professor faz as batidas com a ponta do lápis e a criança repete desenhando) colocar o anteparo para que não veja como o professor bate.

Obs: Parar a prova após dois erros sucessivos.

Certo =C Errado = E

| | | | |
|--------------|---------------|--------------|---------------|
| Ensaio 1 | 00 | Ensaio 2 | 0 0 |
| Teste 01 () | 0 00 | Teste 03 () | 00 000 |
| Teste 02 () | 000 0 | Teste 04 () | 0 0 00 |
| Teste 05 () | 00 0 0 | | |

Pontuação

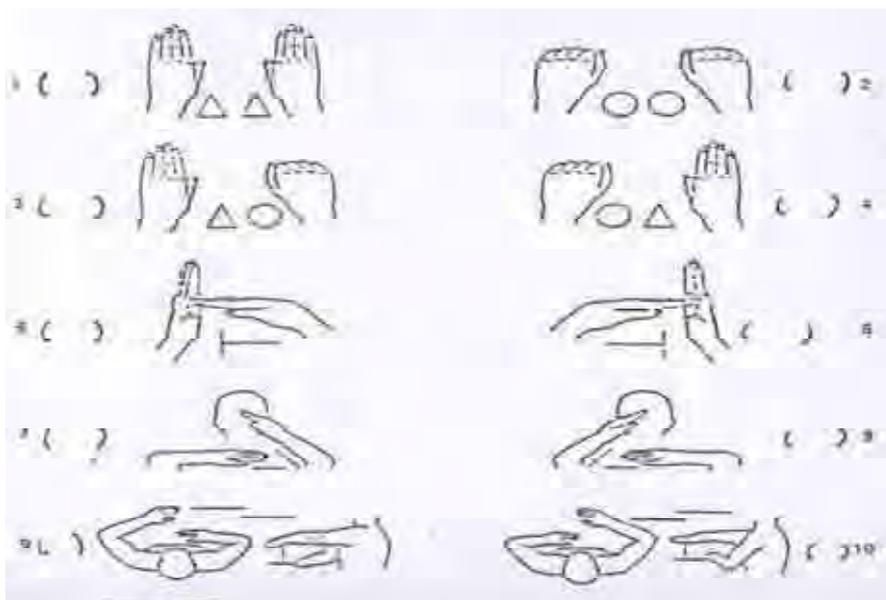
| Idade | Números de traços |
|---------|-------------------|
| 6 anos | 6 – 13 acertos |
| 7 anos | 14 – 18 acertos |
| 8 anos | 19 – 23 acertos |
| 9 anos | 24 – 26 acertos |
| 10 anos | 27 – 31 acertos |
| 11 anos | 32 – 40 acertos |

Procedimentos: Iniciar pela pelo item 2 anos e prosseguir até a criança errar.
Passar então para o elemento seguinte.

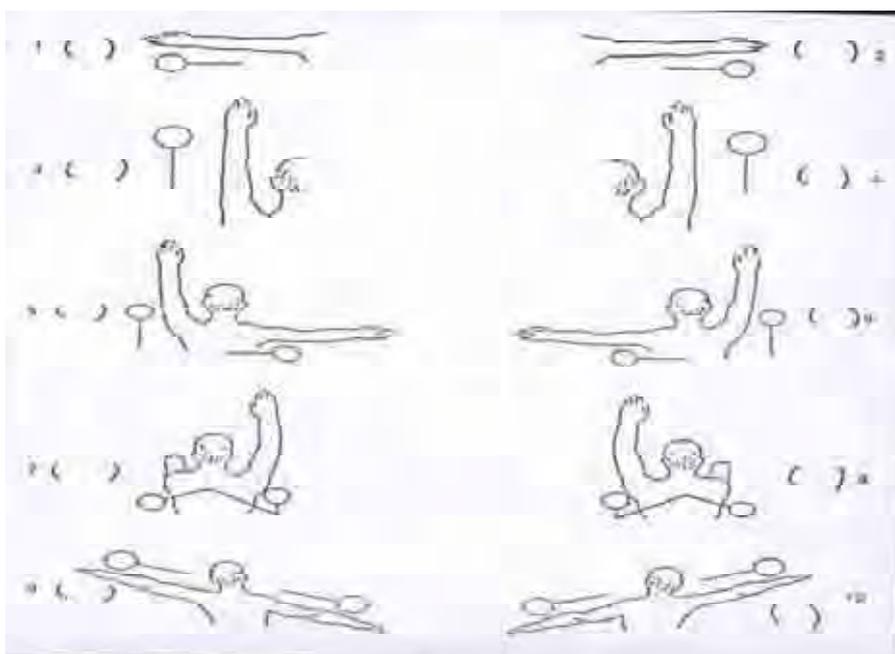
Esquema corporal (2 a 5 anos)

Certo = C Errado = E

1) **imitar os gestos das mãos:**(certo = c, errado = e)



2) **Imitar os gestos dos braços** (certo = c, errado = e)



Pontuação

| Idade Cronológica | Pontos |
|--------------------------|-----------------|
| 3 anos | 7 – 12 acertos |
| 4 anos | 13 – 16 acertos |
| 5 anos | 17 – 20 acertos |

Procedimentos: As atividades devem começar pela imitação de gestos das mãos e braços. A classificação, em idade, é fornecida pelo número de acertos da criança (gestos corretos).

Prova de rapidez (6 a 11 anos) folha de papel quadriculado (tempo 1 minuto)

“Pegue o lápis. Você vê estes quadrados? Faça um risco em cada um, o mais rápido que puder, apenas um risco em cada quadrado.

Mão utilizada: () direita () esquerda

| Idade | Números de traços |
|--------------|--------------------------|
| 6 anos | 57 – 73 |
| 7 anos | 74 – 90 |
| 8 anos | 91 – 99 |
| 9 anos | 100 – 106 |
| 10 anos | 107 – 114 |
| 11 anos | 115 ou mais |

Procedimentos: Essa prova começa pela imitação de gestos das mãos e braços. Observar os critérios de classificação dados pelo número de acertos da criança em cada etapa.

Coordenação global é constituída pela motricidade fina, motricidade global e equilíbrio.

Motricidade Fina

2anos(torre) _____

(6 cubos de madeira de 2,5 cm)

3 anos (ponte) _____

(6 cubos de madeira de 2,5 cm)

4anos (agulha) _____

(linha no. 60)

5 anos (nó) _____

(cordão de sapato de 45 cm)

6 anos (labirinto) _____

(modelo anexado)

7 anos (bolinha de papel) _____

(um quadro de 5 cm de papel de seda)

Procedimentos: Realizar as atividades a partir dos 2 anos até o item que a criança erra. Passar para o elemento seguinte.

Motricidade Global

2 anos (subir sobre um banco encostado na parede) _____

3 anos (saltar sobre uma corda no chão) _____

Erro: Os pés estarem separado; a criança perder o equilíbrio e cair. Três tentativas onde duas deverão ser positivas.

4 anos (saltar sobre o mesmo lugar) _____

De sete a oito saltos no mesmo lugar. Erro: a criança cair sobre os calcanhares. Duas tentativas.

5 anos (saltar uma altura de 20 cm) _____

Erro: Tocar no elástico; cair (apesar de não ter tocado no elástico); tocar no chão com as mãos.

Três tentativas, sendo que duas deverão ser positivas.

6 anos (caminhar em linha reta 2 metros) _____

Erros: Afastar-se da linha; balançar; afastar um pé do outro; executar o procedimento de modo incorreto.

Três tentativas.

7 anos (pé manco, pular num pé só). Saltar uma distância de 5 metros. Erros: distanciar-se mais de 0 cm da linha; tocar no chão com a outra perna; balançar os braços. Duas tentativas para cada perna. Tempo indeterminado.

pé direito _____

pé esquerdo _____

Procedimentos: Iniciar com o item 2 anos e interromper quando a criança errar, passando para o elemento seguinte seguinte.

Equilíbrio

2 anos (sobre um banco no meio da sala) _____

Sobre o banco a criança deve manter-se imóvel, com os pés juntos e com os braços relaxados ao longo do corpo.

Erros: deslocar os pés, mover os braços. Duração: 10 segundos.

3 anos (sobre um joelho o tronco ereto e sem sentar-se sobre o calcanhar) 20 segundos de descanso, o mesmo exercício deve ser feito com a outra perna. Erros: o tempo ser inferior a 10 segundos; sentar-se sobre o calcanhar. Duas tentativas para cada perna.

membro inferior direito _____

membro inferior esquerdo _____

4 anos (com o tronco flexionado) _____

Com os olhos abertos, os pés juntos e com as mãos apoiadas nas costas, deve-se flexionar o tronco em ângulo reto e manter essa posição. Erros: movimento dos pés; flexão das pernas; tempo ser inferior a 10 segundos. Duas tentativas.

5 anos (nas pontas dos pés) _____

Manter-se sobre a ponta dos pés, com os olhos abertos e com os braços ao longo do corpo, estando pés e pernas juntos.

Duração: 10 segundos. Três tentativas.

6 anos apoio no pé direito _____

apoio no pé esquerdo _____

7 anos (equilíbrio de cócoras) _____

Ficar com os braços estendidos lateralmente, os olhos fechados e com os calcanhares e pés juntos.

Erros: cair; sentar-se sobre os calcanhares; tocar no chão com as mãos; deslizar-se; baixar os braços três vezes.

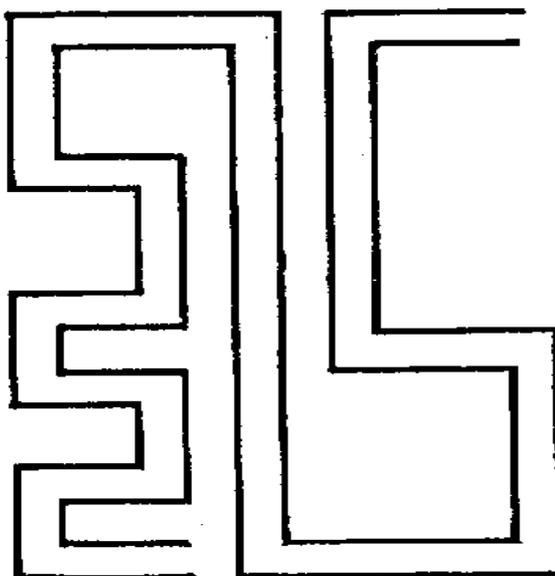
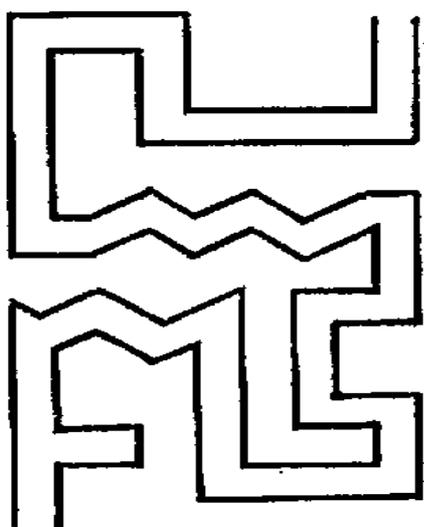
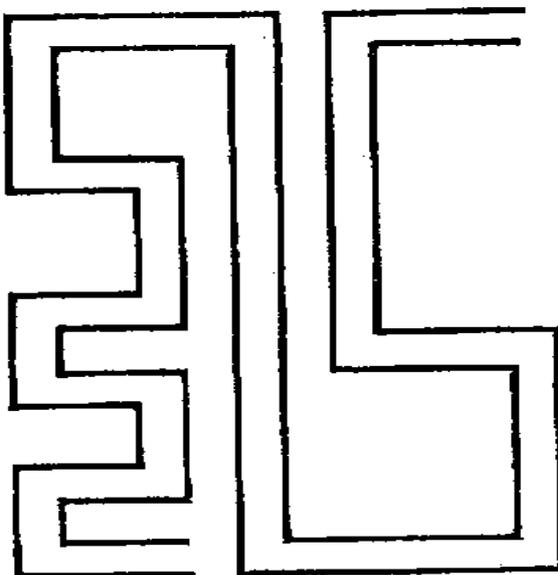
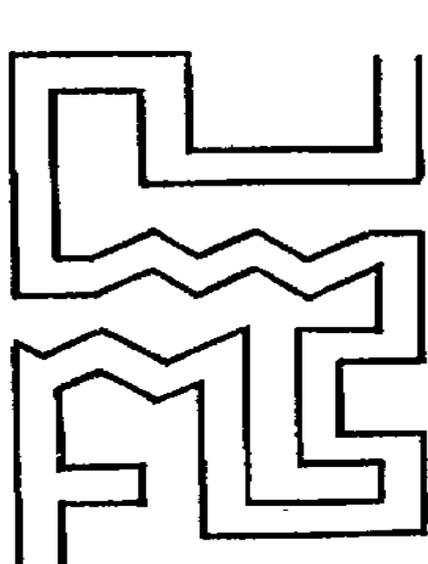
Duração: 10 segundos. Três tentativas.

Procedimentos: Deve ser realizado iniciando no item 2 anos, respeitando as regras.

Em todas as áreas avaliadas procurar anotar aspectos importantes observados na criança durante a realização dos testes na folha de respostas.

Labirinto - 6 anos

Mão dominante: Direita () Esquerda () Tempo.....



Mão não dominante: Direita () Esquerda () Tempo.....

ANEXO C

Observação Psicomotora

Orientações para aplicar as atividades

A folha de procedimentos contém o roteiro para aplicar as atividades.

A lateralidade é observada através das atividades de dominância da mão, olho e pé.

O esquema corporal, a coordenação (global e fina), a organização espacial e a organização temporal são observados na realização de atividades que, de acordo com a faixa etária, é esperado que a criança realize com sucesso.

Para aplicar as atividades, nas áreas avaliadas, o professor deve utilizar a folha com os procedimentos para execução das atividades sugeridas.

Ficha de Observação Psicomotora

Nessa ficha o professor deve anotar os resultados obtidos em cada área investigada. O resultado alcançado pela criança, em cada área, é dado em números (varia de 2 a 6). Para cada atividade certa, coloca-se uma marca (X) na folha de Observação Psicomotora da criança. Como exemplo: no item esquema corporal, deve-se analisar o desenho da figura humana feito pela criança. Caso a representação seja semelhante ao desenho da figura humana de 3 anos, assinala-se na folha de resposta em esquema corporal nesse nível (3 anos). Outro exemplo: Na realização do item motricidade fina, se a criança consegue realizar o item 2 anos (empilhar os cubos de madeira) assinala-se esse item na folha de resposta e prossegue-se realizando os itens seguintes. Devem-se assinalar nessa ficha todas as atividades realizadas com sucesso pela criança. Ao cometer um erro, como exemplo, ao dar o nó (nível de 5 anos), interromper a atividade e considerar sempre o último item realizado com sucesso, nesse caso nível de 4 anos.

Ao avaliar cada elemento psicomotor, coloque os resultados nos respectivos campos. Na mesma folha, há um espaço reservado para anotar algumas observações a respeito de cada elemento psicomotor investigado. Alguns exemplos de observações a respeito da criança: realizou com facilidade, realizou com um pouco de esforço, com muito esforço, tentou e não conseguiu, se recusou a tentar.

Disposição das atividades: as atividades são enumeradas de 2 a 6 (de acordo com a idade esperada para êxito na atividade) contando com cinco atividades para cada área investigada (exceto para o item organização temporal que consta de 4 atividades).

As áreas (ou itens) investigadas são: lateralidade, esquema corporal, coordenação (global e fina), organização espacial e organização temporal.

Dados pessoais da criança devem ser preenchidos antes de iniciar a Observação Psicomotora, assim como a data da realização.

A seguir, apresentamos as áreas ou os elementos psicomotores observados, com suas respectivas atividades.

1. Lateralidade

Procedimento: observe a preferência pelo uso da mão, olho e pé em três situações diferentes.

Olho

Procedimentos e materiais empregados.

Um cilindro feito com uma folha de papel, um monóculo com foto, um cartão de papel mais grosso (12x 20), tendo um orifício pequeno no centro (2 cm de diâmetro).

Ao empregar o rolo feito de papel diga a criança: - “Vamos olhar, faça de conta que é uma luneta de um pirata. Olhe na luneta (rolo feito de papel) e diga o que você vê.”

Agora olhe pelo cartão: - “Vamos fazer de conta que esta olhando no buraco da fechadura, diga o que você vê.”

Outras formas para aplicar (variações):

- A criança pinta a folha de papel (sulfite) e a professora, quando necessário, oferece ajuda para enrolar e colar a fita adesiva (durex), para brincar de pirata. Dessa forma a sala toda poderá participar ao mesmo tempo.

- Utilizar uma folha de folha de papelão (12x 20), com um orifício de 1 cm de diâmetro. Diga para a criança olhar pelo orifício, “fazendo de conta que está olhando no buraco da fechadura da porta”. Em fila cada criança olha e diz para os demais colegas o que viu. A professora, a cada momento, substitui o objeto tornando atividade mais interessante para o grupo.

Observe se a criança olha sempre com o mesmo olho ou se alterna ora um olho ora o outro.

A dominância ocular estará definida quando olhar sempre com o mesmo olho.

A dominância ocular estará indefinida quando olha cada vez com um olho.

Mão

Observe no dia a dia da criança sua preferência manual, em situações tais como: no ato de desenhar com o lápis, recortar com a tesoura, segurar a escova e escovar os dentes, pentear seus cabelos.

Outras formas para aplicar (variações): Em atividades em grupo, observar a mão utilizada para segurar o lápis e desenhar. Solicitar que as crianças segurem suas escovas de dente e demonstrem como estão escovando os dentes. Realizar atividades de recorte.

A dominância estará definida quando usa a mesma mão para todas essas atividades.

A dominância será indefinida quando usa ora uma mão ora outra.

Pé

Observe numa brincadeira com bola o pé utiliza para chutar a bola.

Peça para a criança chutar uma bola.

Peça para a criança empurrar um brinquedo com o pé, como exemplo, empurrar um carrinho.

Peça para imaginar que está matando uma barata ou um bicho com o pé.

Outras formas para observar a dominância em atividades em grupo (variações):

- Em atividade com bola. Um aluno será o goleiro e os outros vão chutar a bola, todos em fila, eles se revezam no gol enquanto os outros chutam a bola.

- Em atividade de faz-de-conta, imaginar que está pisando em um bicho com o seu pé. Cada um dirá em que bicho está pisando e mostrará para os outros como ele faz com o pé (idéias de bichos: barata, formiga, besouro).

- Brincar de empurrar com o pé. Um grupo com poucas crianças escolhe brinquedos para empurrar com o pé. Os demais aguardam a sua vez (não tem vencedor nessa atividade é apenas para ver como realizam essa ação).

A dominância estará definida quando utilizar sempre o mesmo pé.

A dominância estará indefinida quando usa ora um pé ora outro.

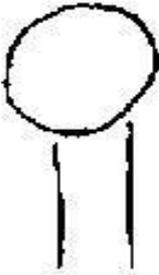
2. Esquema Corporal .

Material: uma folha de papel e um lápis preto para cada criança.

Procedimentos: Solicite que cada criança faça o desenho de uma pessoa o “mais legal”, “mais bonito” que possa fazer. Diga: “Pode ser homem, mulher, menino ou menina, mas tem que ser gente”.

Após o término dessa atividade escreva na folha o nome da criança e data da realização.

A classificação do desenho é feita observando-se as características apresentadas. A seguir as características esperadas de acordo com a idade da criança.

| | |
|--|---|
| 2 anos | Desenha rabiscos intencionais, o desenho não sai do limite da folha de papel. |
| 3 anos  | Surge a forma circular e duas linhas paralelas. |
| 4 anos  | Representa os olhos, nariz, boca e membros. |
| 5 anos  | Separa o corpo em duas partes cabeça e tronco. |
| 6 anos | Representa acrescentando os membros superiores e inferiores. |



3.Coordenação motora

Contar uma história.

3.1 Motricidade global (ou grossa).

“Eu vou contar uma história e todo mundo vai fazer o que eu digo”. Façam fila meninos de um lado e meninas do outro. Realizar a atividade com um grupo de cada vez. Anotar como cada criança realiza a tarefa proposta. Caso seja necessário faça de novo, individualmente, com as crianças que apresentarem algum tipo de dificuldade para confirmar essa dificuldade. Quando a criança não consegue realizar a tarefa, interrompa essa atividade e considere o último item correto.

Materiais: banco de madeira com 15 cm de altura medindo 45x30 cm. Um pedaço de corda (2m preso no chão com fita crepe), uma segunda corda medindo cerca de 2 metros amarrada entre duas cadeias numa altura de 20 cm do chão.

Contar uma historinha dizendo que as crianças irão interpretar os fatos narrados. Ana é o nome dado para as meninas e Pedro é o nome dado para os meninos, por exemplo. Realize a atividade com uma criança de cada vez.

Dizer para a criança:

- “Eu vou contar uma história e cada um de vocês irá interpretá-la.” Vamos fazer de conta que iremos passear no parque e esse banco (banco de madeira) é uma pedra, eu vou colocá-lo aqui (perto da parede).
- Ana foi passear na praça (para os meninos adaptar).”

2 anos:

- “Ela subiu em uma pedra (banco encostado na parede) e conseguiu olhar ao redor ou não conseguiu (interromper a prova).”

3 anos:

- “Depois Ana pulou sobre um pedaço de corda que encontrou no chão com os pés juntos (ela chega bem perto da corda e pula) e...conseguiu (ou não conseguiu interromper a prova).”

4 anos:

- “ Ana parou e ficou olhando os pássaros no céu. Ela sentiu um frio e começou a pular em pé no mesmo lugar para se esquentar com os pés juntinhos.” (Mostrar para ela o que são os pés juntos se precisar. Ela deve pular várias vezes sem parar pelo menos 8 vezes no mesmo lugar, com as pernas juntas e todas as vezes deverá tocar no chão, primeiro, com a ponta dos pés primeiro). Observe se não apóia o pé todo, considerado um erro (deve parar a prova).

- “E ela se esquentou (continuar se tiver êxito ou interromper se não conseguir).”

5 anos:

-“Ana foi para casa e no caminho encontrou uma corda amarrada (entre duas cadeiras, 20 cm de altura).”

- “Ana resolveu pular a corda, chegou bem perto e pulou com os pés juntos e conseguiu ou não conseguiu (interromper a prova).”

6 anos:

- “Ana chegou a frente de sua casa e encontrou uma corda no chão e pensou vou fazer de conta que sou uma equilibrista e vou andar na corda bamba.”

(Caso necessário mostrar para ela como se faz. Ela coloca um pé e depois o outro na frente, sempre calcanhar colado na ponta dos dedos do outro pé, deverá andar com os pés sobre a corda sem colocá-los no chão para ter êxito).

- “Então Ana entrou para almoçar.”

3.2 Equilíbrio

Material : banco de madeira (item anterior)

- “Vamos continuar a história da Ana.”

- “Depois do almoço Ana foi brincar de novo no parque.”

2 anos:

- “Subiu em uma pedra (banco colocado no meio da sala) no meio do parque para enxergar melhor os pássaros e ficou olhando parada sem se mexer para não espantar os pássaros.” (Contar bem

devagar até 10 para ver se ela consegue ficar parada e depois continuar ou interromper se não conseguir).

3 anos:

- “Ana estava de tênis e ele desamarrou. Ana ficou meio ajoelhada para tentar amarrá-los.” (Caso necessário mostre como é a postura. Ela deve ficar nessa postura até você contar devagar de 1 a 10).

-“Ana conseguiu ou não.”

(Caso consiga, repetir com a outra perna, contando até 10, novamente. Verificar se consegue fazer nas duas pernas ou só em uma. Quando consegue ficar bem com uma perna se considera meia prova com êxito e interrompe a prova, caso tenha êxito quando acerta com as duas pernas continua para a prova seguinte).

4 anos:

- “Depois Ana foi brincar e viu um bicho no chão. Ela não se agachou e ficou em pé inclinada para frente”.

(Tronco fletido para frente com os pés juntos, pernas esticadas e mãos ao lado do corpo, para tentar ver que bicho era aquele. Pedir para ficar um tempo nessa posição, contar devagar até 10. Caso não saia do lugar continuar a prova).

5 anos:

- “Ana viu uma menina mais alta que ela e tentou ficar como ela. Ana ficou na ponta dos pés, com os pés juntos sem se mexer durante um tempo.”

(Não deverá apoiar os pés no chão, enquanto você conta até 10 bem devagar. Caso necessário mostrar a postura para ela).

6 anos:

-“Ana pulou muito no parque e machucou uma perna. Ela ficou com uma perna levantada do chão e com o joelho dobrado e colado na perna que esta apoiada no chão”.

(Contar devagar até 5. Mesmo que a criança não consiga realizar a prova repetir com a outra perna).

- “Dizer para a criança que agora ela machucou a outra perna e repetir a mesma postura”. (Caso ela consiga realizar, em uma perna apenas, contar como meia prova e interromper a prova).

Coordenação motora fina (motricidade fina)

Material: blocos de madeira (5 cubos e um triângulo), macarrão em formato cilíndrico com orifício, pedaço de barbante com 50 cm de comprimento, tesoura e uma figura impressa em folha de papel para recortar.

Essa atividade pode ser feita em pequenos grupos de até 4 crianças na mesma mesinha.

2 anos:

Entregar os 5 toquinhos de madeira para a criança e pedir que faça uma torre bem alta, caso ela não entenda faça para que ela perceba, empilhe um toquinho sobre o outro (se ela não conseguir interromper a prova).

3 anos:

Entregar um toquinho e um triângulo e pedir par que faça uma casa com o toquinho em pé.

4 anos:

Vamos fazer um colar com macarrão! Eu vou entregar para vocês um pedaço de barbante (barbante com 50cm). É considerado correto se a criança colocar acima de 5 macarrões sozinha. Caso não consiga, auxilie a criança a fazer o seu colar e anote sem que ela perceba que não conseguiu.

5 anos:

Agora nós iremos dar um nó no colar que vocês fizeram. Eu vou dar o primeiro nó e colocar o meu dedo (indicador) no barbante e quero que você dê o nó agora. Caso a criança não consiga realizar o movimento, essa prova estará encerrada para ela. Entretanto faça você mesma o nó e termine o colar para ela.

5 anos a 6 anos:

Agora vocês vão recortar dentro dessa linha fazendo de conta que estão dirigindo um carro na estrada, recorte dentro do espaço, não saia da estrada. Deixar que tentem livremente. Considerar certo as atividades desenvolvidas sem sair do espaço entre as linhas.

4. Organização Espacial

2 anos

A criança deverá saber onde guarda sua lancheira.

Ir ao banheiro.

Jogar papel no lixo.

Saber onde fica a sua cadeira na sala (quando tem um lugar já definido).

3 anos

Material: corda ou barbante grosso, caixa de papelão ou outro material que caiba a criança, duas cadeiras da sala..

Percurso: Vamos passear pela nossa sala(nome da criança).

Diga para a criança:

- “Eu vou falar e você vai fazer o que eu digo, tudo bem?” (A tarefa é individual).
- “Suba em cima da cadeira”.
- “Vamos passar embaixo da corda” (amarrada cerca de 50 cm do chão).
- “Vamos ficar dentro da caixa”.
- “Vamos ficar fora da caixa”.
- “Vamos ficar entre as cadeiras” (duas cadeiras previamente colocadas próximas, com um espaço entre elas).
- “Vamos ficar em frente à lousa”.
- “Vamos ficar atrás da cadeira”.
- “Vamos ficar ao lado da professora”.

Interromper o item caso erre.

4 anos

Percurso.

Diga para a criança:

- Eu vou fazer um passeio pela sala e depois você vai fazer o mesmo caminho que eu fizer, combinado? (tente observar se a criança entendeu sua explicação).

O professor caminha pela sala, fazendo um percurso que não seja em uma seqüência esperada.

O professor então faz o trajeto:

- 1) Sobe na cadeira e desce.
- 2) Passa por cima da corda.
- 3) Passa entre as cadeiras.
- 4) Passa embaixo da mesa.

Será considerado êxito se a criança faz o percurso na ordem apresentada.

5 anos

Colorir as figuras idênticas no papel.

Material: papel com os desenhos impressos e lápis colorido (verde, amarelo, vermelho e azul).

O professor deve pedir para a criança pintar todas as figuras que sejam iguais aos desenhos.

Será considerado êxito se a criança conseguir pintar todos os desenhos solicitados da maneira correta (com as cores certas).

6 anos

A criança deverá reconhecer em si mesma direita e esquerda.

Total de três perguntas.

O professor solicita que a criança:

Mostre sua mão direita

Mostre sua mão esquerda

Mostre seu pé direito

Será considerada uma prova com êxito se acertar os três itens, pode ocorrer de errar e corrigir-se sozinho, anotar esse dado e considerar como certa a resposta da criança.

5. Organização Temporal

Deve ser feita individualmente com cada criança.

Você vai repetir as frases que eu vou falar, eu falo e você repete combinado (veja se ela entendeu o que você solicitou, faça um teste antes diga “Eu gosto de bolacha” e peça para que ela repita).

2 anos:

Observar se a criança pronuncia corretamente, se forma frases curtas como “mamãe chegou”, não aceitar fala do tipo “nenê bobo” ou “nenê que papa”. Considerar certa se consegue falar corretamente e interromper a prova caso se expresse de forma incorreta.

2 anos:

Pedir para que a criança repita uma frase de cada vez.

- a) Eu tenho uma bola.
- b) Eu vi um cachorro.
- c) Domingo é dia de passear.

A criança deverá pronunciar as três frases completas. As frases ditas com trocas considerar certa. Uma frase incompleta interromper a prova.

Anotar possíveis trocas na fala, omissões de parte de palavras, dificuldades para pronunciar palavras. Dificuldade dessa natureza pode indicar possíveis problemas de linguagem que talvez necessite de uma avaliação ou indicação fonoaudiológica.

3 anos:

Pedir para repetir as frases.

- a) A vovó foi viajar.
- b) O Pedro gosta de guardar figurinhas.

Considerar êxito as duas frases ditas completas, interromper caso erre.

5 anos:

Pedir para repetir as frases.

- a) Ana vai brincar no parquinho.
- b) João prefere jogar bola com seu amigo.

A seguir, apresentamos a ficha de observação psicomotora

Ficha de observação psicomotora

Nome:.....data de nasc.....idade.....

Data da avaliação:.....

Lateralidade: definida para olho.....mão.....pé.....

Lateralidade: não definida para olho.....mão..... pé.....

| Idade em anos | 2 anos | 3 anos | 4 anos | 5 anos | 6 anos |
|-------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Esquema corporal | | | | | |
| Coordenação Motora: | | | | | |
| Motricidade global_____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Equilíbrio_____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Motricidade fina | | | | | |
| Organização Espacial | | | | | |
| Organização Temporal | | | | | |

Observações:

Lateralidade: Olho 1X..... 2X..... 3X.....

Mão: 1X..... 2X..... 3x.....

Pé: 1x.....2 X..... 3x.....

Observações:

1. Esquema Corporal:

2. Coordenação Motora:

- Motricidade global:

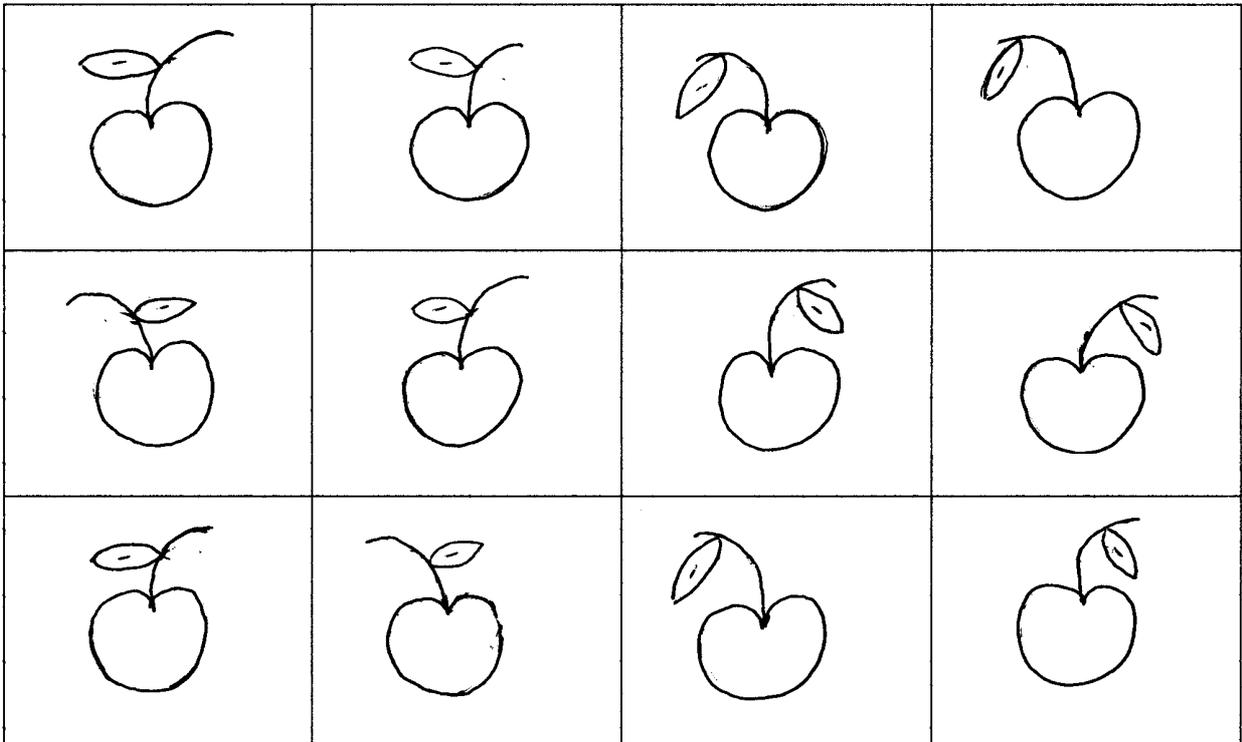
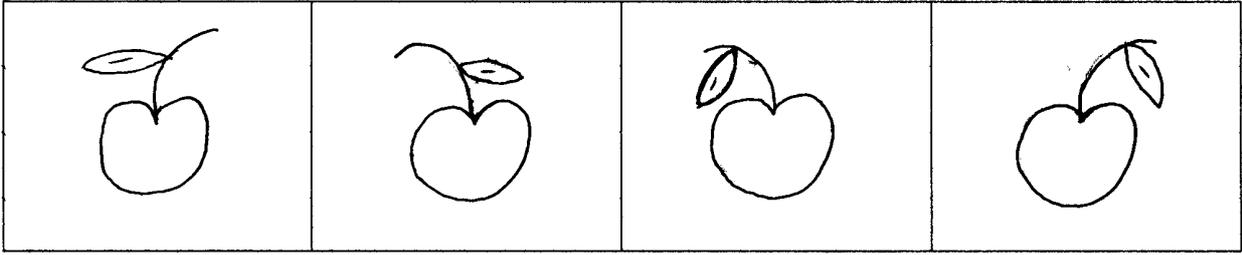
- Equilíbrio:

- Motricidade fina:

3. Organização temporal:

4. Organização Espacial:

4. Organização Espacial:



ANEXO D

Relatório anual 2003

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO TURMA JARDIM – I

P.F.

ARTES VISUAIS

Ela cria desenhos a partir de sua própria concepção e quando é colocado algum modelo do tipo (quadro) ela reproduz muito bem, começando a utilizar os elementos da linguagem das artes visuais como: ponto, forma, linha, cores, etc.

Nas suas pinturas ela também se utiliza destes mesmos recursos acima citados e de diversos materiais como: lápis de cor, giz de cera, tinta, etc.

Nos momentos de exploração dos cantos da sala, ela gosta muito da massinha para modelagem e está começando a dar formas mais visível.

Valoriza as suas produções a de seus colegas e por estes dias, a sua colega pegou o seu desenho para pintar e ela disse:

“...Olha este desenho foi o meu vô que me deu, não era para você mexer...”

As suas educadoras acharam boa a sua atitude, pois não brigou e nem chorou, pegou o desenho e foi conversar com sua colega.

IDENTIDADE E AUTONOMIA

Ela expressa muito bem seus desejos, necessidades e desagrados, utilizando-se mais do diálogo em diversas situações cotidianas.

Nos momentos de explicação tem uma ótima concentração e quando esta executando a atividade, pouco conversa com os colegas, por este motivo termina tudo rápido.

Ela valoriza muito suas produções e as de seus colegas. Quando sabe algo, como por exemplo, a música da história da Chapeuzinho Vermelho, ela faz questão de ensinar aos colegas, e quando alguém canta errado, ela corrige cantando de forma correta.

É uma criança independente com suas roupas e não gosta de ser trocada pelas educadoras, dizendo que, já sabe se vestir sozinha.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Ela é uma criança que fala muito bem, está sempre corrigindo os seus colegas quando falam algo errado.

Aprecia a leitura, quando pega um livro fica um bom tempo contando história, às vezes, conta para os colegas.

Quando as educadoras estão lendo para o grupo, ela presta muita atenção e às vezes acaba usando o conteúdo daquela história em outras situações, como nas brincadeiras.

Tem muito interesse pela escrita, faz o “P”, primeira letra de seu nome sem auxílio, mas na hora de falar confunde com o “F”.

Reconhece seu nome e o dos colegas na chamada, e quando se faz necessário identifica a primeira letra do nome de seus irmãos.

As educadoras estão começando a orientar as crianças na escrita do nome e ela, estava ansiosa para pegar a sua ficha e escreveu logo. Observamos que ela pegou a sua ficha e escreveu muito bem o seu nome por completo, somente algumas letras, as que não tem no nome das crianças da sala ela teve um pouco de dificuldade.

MATEMÁTICA

Ela está caminhando muito bem na aprendizagem, dos conteúdos matemáticos, observamos que ela utiliza-se da contagem oral de forma convencional e no momento de comunicar as quantidades, às vezes, se confunde. Mas ela reconhece alguns símbolos numéricos.

Fazemos com frequência a marcação do tempo através do calendário, ela é atenta participativa, mas ainda confunde alguns meses.

Explora e identifica algumas propriedades geométricas e, às vezes, confunde o quadrado com o triângulo.

MÚSICA

Ela tem uma boa capacidade de imitação, pois quando algum colega canta algo errado, ela vem até suas educadoras e imita até os seus gestos da música que ela cantou errado.

Tem um ótimo poder de memorização, porque a música “amor de mãe” (cantada no dia das mães) até pouco tempo ela estava cantando e gesticulando, nas suas brincadeiras e colocando outras letras no lugar da original.

A criança tem muita facilidade para compor novas canções ou utilizar a melodia de uma música, colocando outra letra.

O projeto Dó, Ré, Mi (atividade com música) tem nos proporcionado diferentes atividades e uma delas foi o passeio pela floresta, onde as crianças tinham que imitar a pessoa que estava dirigindo ou improvisar se não soubesse fazer igual e a P. se saiu muito bem neste tipo de atividade.

MOVIMENTO

Ela é uma criança que se utiliza de movimentos intencionais e espontâneos em todas as ações cotidianas.

Gosta muito de dançar e se movimenta de acordo com ritmos da música, quando dança em dupla, ela leva muito bem o colega que ainda tem algumas dificuldades.

Ela está tendo um ótimo desenvolvimento psicomotor, que esta lhe favorecendo em brincadeiras livres como, por exemplo: no parque, onde ela corre, sobe, desce, escorrega, balança, etc, explorando tudo a sua volta. As suas educadoras ensinaram o movimento do balanço, uma única vez e ela passou a balançar sozinha e este tipo de movimento expressa uma boa coordenação dinâmica global e um bom desenvolvimento do esquema corporal, fazendo com que ela tenha bom aproveitamento em outras áreas.

NATUREZA E SOCIEDADE

É uma criança muito participativa, no que diz respeito à festa, brincadeiras, projetos (com os pais).

Valoriza a natureza e sempre lembra os colegas, “se arrancar folha das árvores ela chora e até o papai do céu fica triste”.

Ela esta tendo um ótimo desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, e quando são dadas atividades dirigidas, ela esta trabalhando com as crianças de 4 anos, pois Isso se deu devido ao seu próprio interesse e desenvolvimento nas atividades.

EDUCADORAS: A e B / 2003

ANEXO E

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO/ JARDIM I

A.M

ARTES VISUAIS

Ele cria muitos desenhos, pinta, modela a partir de sua própria percepção e imaginação, está começando a estruturar seus desenhos e com isso utilizando-se mais dos elementos das artes visuais, ponto, linha, forma, volume, espaço.

Mas ele ainda faz algumas confusões com relação ao reconhecimento das cores.

Ele cria situações, momentos, lugares que já viu, utilizando materiais diversificados. Valoriza as suas produções e a de seus colegas e sempre quando faz algo que acha interessante, pede para tirar foto.

IDENTIDADE E AUTONOMIA

Apesar de ser uma das crianças mais novas da turma, o A. é muito independente com os seus objetos pessoais, veste-se sozinho, serve-se no almoço ou jantar sozinho, etc..

Expressa com muita clareza seus desejos e necessidades. Observamos que ele tem resolvido melhor os seus conflitos com os colegas, priorizando o diálogo e deixando o choro de lado.

É uma criança que se envolve bem nas atividades cotidianas, tem ótima concentração e devido ao seu interesse e desenvolvimento tem feito atividades com o grupo de 4 anos.

No geral avaliamos que as ações da criança hoje, estão caminhando positivamente e para melhor.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Observamos que o A tem certa dificuldade na linguagem oral, às vezes, sua educadora tem um pouco de dificuldade para entendê-lo, ele passou por uma fase na qual imitava algumas das falas de seu colega (M.), mas hoje isso não acontece mais.

Ele manuseia muito bem livros de leitura, mas prefere que outra pessoa leia as histórias. Ele é muito participativo nas rodas, mesmo se há mães como no Projeto Família na Escola, ouve tudo com muita atenção.

Ele identifica a primeira letra de seu nome e com o auxílio de sua ficha escreve o seu nome.

Reconhece também a primeira letra do nome dos colegas e muitas vezes os auxilia.

MATEMÁTICA

Ele utiliza-se da contagem oral nas brincadeiras e ações cotidianas, comunica suas quantidades e reconhece os símbolos numéricos.

Manipula e explora objetos e brinquedos para descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas como: empurrar, rolar, transvasar, encaixar, etc.

MÚSICA

É uma criança muito participativa nas atividades do projeto Dó, Ré, Mi, nas imitações, memorização dos instrumentos e dos nomes, o silêncio para a identificação dos sons ao redor. Destes e outros momentos ele participa com muita atenção.

Gosta muito de dançar diferentes ritmos musicais e se movimenta de acordo com o som.

Aprecia música e dança através de vídeo e, às vezes, tenta reproduzir os gestos que está visualizando.

Ele gosta das cantigas de roda e tem uma ótima memorização, guarda bem as letras das músicas.

MOVIMENTO

Participa de brincadeiras e jogos que envolvem correr, subir, descer, escorregar, pular, pendurar-se e para estas atividades ele tem um ótimo controle de seu corpo.

Valoriza suas conquistas corporais, chamando suas educadoras para ver quando: sobe mais alto, pula mais alto ou escorrega pelo mastro central do trepa-trepa no parque.

O seu desenvolvimento psicomotor está caminhando muito bem, porque o seu esquema corporal que é a base está tendo um ótimo avanço a cada dia. Podemos observar também o progresso do esquema corporal, da coordenação dinâmica global e da estruturação temporal e espacial, pelos seus desenhos da figura humana, que estão se estruturando dia-a-dia.

NATUREZA E SOCIEDADE

Ele participa muito bem de ensaios e apresentações nas diferentes festas de nosso calendário. Sempre lembra os colegas que se tirar folha das árvores ela pode chorar e acaba o nosso ar.

EDUCADORAS: A e B/ 2003

ANEXO F

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO/ JARDIM I

M. A.

ARTES VISUAIS

Ela cria desenhos e pinta a partir de sua própria percepção e sensibilidade. O seu desenho ainda não tem formas, mas está utilizando o espaço da folha.

A criança gosta de recortar e colar, mas tem dificuldades com a tesoura, até porque ainda não está com a dominância lateral definida, ora pega com a mão direita e ora com a mão esquerda, com o lápis é da mesma forma.

IDENTIDADE E AUTONOMIA

Ela expressa desejos e necessidades nas atividades, brincadeiras e ações cotidianas. Concentra-se pouco na explicação da educadora e inicia a atividade antes de todo o grupo, mas valoriza o que faz e se sente satisfeita.

Coopera com o grupo nas mais diversas situações, e lida bem com os conflitos.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Estamos trabalhando com ela a identificação de seu nome, no conjunto de nomes e em especial a escrita da 1ª letra. Em uma de suas brincadeiras com a caixa de letras ela veio mostrar para as educadoras a letra M dizendo que é do nome de seu pai M.

Observamos que a M. está com dificuldades na fala, às vezes, nem as educadoras conseguem entender o que ela quer expressar.

MATEMÁTICA

A M. manipula e explora objetos e brinquedos para descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades de: empilhar, rolar, transvasar, encaixar, etc..

Utiliza-se da contagem oral em músicas e brincadeiras de forma não convencional. Ela ainda não reconhece símbolos numéricos nem comunica suas quantidades.

MÚSICA

Ela gosta muito de cantar, mas se é uma melodia desconhecida, as crianças e as educadoras não conseguem entender a letra da música.

Tem uma boa memorização, pois a música do dia das mães ela canta, nas brincadeiras com as colegas.

MOVIMENTO

Utiliza-se de movimentos intencionais nas brincadeiras e ações cotidianas.

Ela ainda não percebe que os ritmos musicais mudam, dança sempre da mesma forma, pulando.

Participa de jogos e brincadeiras que envolvem o subir, descer, gosta de escorregar no parque.

Ela gosta muito de correr, mas observamos algumas dificuldades com os membros superiores (braços), corre com eles esticados e acaba tendo dificuldade no equilíbrio, por este motivo, cai muito, principalmente com os joelhos no chão.

NATUREZA E SOCIEDADE

Ela gosta muito de ouvir história, principalmente quando recontada varias vezes.

Interessa-se por relacionar-se com diferentes pessoas, pois no Projeto Dó, Ré, Mi, participou muito bem dos momentos que os músicos convidados, fizeram brincadeiras com as crianças, ao final cumprimentou-os dando abraço e beijo.

EDUCADORAS: A e B /2003

ANEXO G

Relatório anual 2004

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO TURMA JARDIM – I

V.S.

ARTES VISUAIS

Ela gosta muito de desenhar, pintar, modelar, colar, recortar, utiliza-se do material diversificado da sala e produz o que deseja utilizando sua percepção e sensibilidade.

Observamos que do mês de fevereiro para junho a V. melhorou muito o manuseio da tesoura, procura as figuras que gosta no livro e quando as educadoras estão próximas auxiliando ela faz melhor e com prazer. Está é uma atividade que ela gosta muito e hoje podemos dizer que ela sabe o que é uma figura e como procurar nos livros.

Ela respeita e cuida dos objetos produzidos em grupo e individualmente.

IDENTIDADE E AUTONOMIA

A V. teve um bom progresso na sua chegada ao C.C.I, hoje ela se dispõe a ajudar o colega que chega chorando, sempre reforçando que ela não chora mais.

Comunica e expressa seus desejos, necessidades e desgostos com clareza e seu diálogo com as educadoras e colegas melhorou muito.

Quando ela realiza alguma ação na qual adquiriu maior independência, vem logo comunicar e quer mostrar como aconteceu. Ex: a história do chapeuzinho vermelho ela contou na seqüência correta e não precisou de auxílio das educadoras, mas ela já havia dito que sabia aquela história.

Tem ótima concentração nas atividades e quando são dirigidas ela faz até o fim, não tem preguiça de terminar o que começou. A V. é uma criança de poucos conflitos e quando necessário coopera muito com o grupo.

Observamos que a V. é muito carinhosa com as educadoras, às vezes, está meio triste pede colo e logo passa.

MÚSICA

Observamos que a V. aprecia diversos gêneros musicais, pois traz vários CD's de sua casa. Ela tem uma ótima capacidade de imitação, memorização e interpretação musical, pois nas apresentações de datas comemorativas importantes ela participa muito bem.

MOVIMENTO

Utiliza-se intencionalmente de movimentos corporais, em suas brincadeiras e situações cotidianas. Nas suas brincadeiras observamos que ela canta e dança, quando necessário.

A V. fez parte da avaliação psicomotora e esta dentro do esperado para sua idade nos seguintes elementos: motricidade fina; motricidade global; equilíbrio; esquema corporal e estruturação temporal.

Observamos que somente estruturação espacial ela está abaixo do esperado para a sua idade.

A V. está tendo um ótimo progresso em todas as áreas do conhecimento que estão sendo trabalhados.

EDUCADORAS: A B / 2004

ANEXO H

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO TURMA JARDIM – I

A.M.

ARTES VISUAIS

O A. produz trabalhos artísticos utilizando-se de várias técnicas e materiais expressando neles seu conhecimento adquirido, seu gosto pela atividade e o sentido que a mesma lhe transmite. Percebemos o cuidado pela sua atividade e respeito pelas produções de seus colegas também.

IDENTIDADE E AUTONOMIA

Estamos observando que sua independência aumenta gradativamente, e percebemos que se sente o máximo principalmente quando requeremos dele algum tipo de favor e o elogiamos com suas atitudes e favores.

Ele se expressa sem dificuldade seus desejos, vontades, necessidades, nas atividades presentes do cotidiano.

Há alguns tipos de atividades que a sua concentração é pouca, brinca com o colega do lado, conversa bastante nos momentos das explicações, sendo necessário chamar sua atenção por várias vezes, ou retirá-lo por uns instantes da atividade, para que as explicações possa ser terminada.

Quando percebemos que está mais calmo conversamos com ele e deixamos que retorne para a atividade, às vezes, tem dificuldades de realizar o que proposto pelas educadoras por causa de suas atitudes, ex: reconto de histórias.

Outro ponto de observação que iremos relatar é que o A. não é de estar em conflitos com colegas fisicamente, aliás, os meninos em geral querem sempre estar junto dele, porém, quando alguma coisa acontece á ele e o mesmo não consegue resolver, ele procura ajuda das educadoras chorando.

MÚSICA

Ele tem capacidade e memorização para alguns ritmos musicais, mas percebemos que essa atividade não lhe interessa muito, principalmente quando isto requer alguma interpretação com gestos corporais.

As educadoras têm que chamar sua atenção sempre nesses momentos (apresentações) e incentivá-lo dizendo para quem será a apresentação musical e o que significará para a pessoa que for assisti-lo.

MOVIMENTO

O A. é um garoto que desenvolve seu esquema corporal com movimentos de correr, subir, descer, escorregar etc.

Observamos que a dominância de lateralidade de membros superiores prevalece o lado direito, quanto a membros inferiores é do lado esquerdo.

O A. está tendo um bom desenvolvimento psicomotor, existem alguns dos elementos que será necessário um trabalho mais específico para o aprimoramento dos mesmos.

Obs: O A tem tido um interesse grande na escrita de seu nome e de seus colegas.

EDUCADORAS: A e B / 2004

ANEXO I

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO TURMA JARDIM – I

M.

ARTES VISUAIS

Ela cria desenhos, pinturas e modelagem a partir de sua própria percepção e sensibilidade. Ela ainda tem dificuldade para manusear a tesoura, pois escreve com a mão esquerda e achou a mão direita melhor para recortar.

Ela respeita e valoriza as produções individuais e em grupo.

IDENTIDADE E AUTONOMIA

Expressa seus desejos, necessidades e desagrados nas atividades, brincadeiras e situações cotidianas. Interessa-se por diferentes brincadeiras e brinquedos é participativa e interage bem nas atividades propostas para o grupo.

Respeita regras simples de convívio social, é uma criança muito cuidadosa com os objetos de uso pessoal e coletivo.

MÚSICA

Observamos que a M gosta muito de cantar, às vezes, as educadoras têm dificuldade para entender a letra de sua composição ou reprodução, mas sabemos que ela faz.

Ela gosta muito de dança, brincadeiras rítmicas, canções e cantigas de roda.

A criança tem uma ótima capacidade de interpretação, memorização e imitação, principalmente de fato e histórias que já conhece.

MOVIMENTO

Utiliza-se de movimentos intencionais me brincadeiras, atividades e ações cotidianas.

Tem uma boa expressão rítmica através da dança, participa de jogos e brincadeiras que envolve correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, etc..

Valoriza suas conquistas corporais e gosta de mostrar e ensinar o que aprendeu.

Observamos que a M está tendo um bom progresso em todas as áreas do conhecimento trabalhado.

Educadoras

A e B / 2004