



PUC
RIO

VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS

REPERCUSSÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICÔMOTOR
NO COMPORTAMENTO DA LEITURA-ESCRITA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Departamento de Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1980

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil
<http://www.puc-rio.br>

N.Cham. 150 V331 TESE UC

Título Repercussão do desenvolvimento psicomotor no comporta



Ex.1 PUCB

0031633

VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS

REPERCUSSÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR
NO COMPORTAMENTO DE LEITURA-ESCRITA

UC 19642-4

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Teórico-Experimental (área de especialização: Psicologia Escolar).

Orientadora: Maria Helena Novaes Mira.

Departamento de Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1980

UNIVERSIDADE CATÓLICA
0.224
BIBLIOTECA
10.02.81
DO RIO DE JANEIRO

31633

150
V331
TESE UC

Mov

A meu filho José Eduardo
e minha avó Itália ...
os extremos do meu amor.

Meus agradecimentos

- À Professora Maria Helena Novaes Mira, Orientadora da Dissertação, pelo apoio carinhoso e confiança no meu desenvolvimento.
- Às Psicólogas Wanda Papalleo e Marise Jurberg, amigas e exemplos em todo o tempo de nossa convivência profissional.
- Às Psicólogas do Estado e Município do Rio de Janeiro; companheiras na luta, já eterna, de reconhecimento de nosso trabalho e criação do cargo.
- À Vera Ramos de Vasconcellos, mãe amiga e "copy-desk", modelo de respeito à Educação.

Trabalho realizado no
14º E-DEC da Secretaria
Municipal de Educação e
Cultura do Rio de Janeiro

S U M Á R I O

1. INTRODUÇÃO

1.1 - Justificativa	1
1.2 - Problema	3

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

2.1 - Definição Conceitual	12
2.2 - Análise dos Principais Posicionamentos	15
2.3 - Bases Psicogenéticas do Desenvolvimento Psicomotor .	18
2.4 - Bases Psicológicas do Desenvolvimento Psicomotor ...	25
2.4.1 - Tonus Muscular	27
2.4.2 - Do Ato Reflexo à Atividade Voluntária	30
2.5 - Determinantes da Organização Psicomotora	33
2.5.1 - Estruturação Perceptiva	33
2.5.2 - Formação da Imagem Corporal	40

3. MÉTODOS DE EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

3.1 - O Método Psicocinético de Le Boulch	46
3.2 - O Método de Educação Psicomotriz de L. Picq e P. Vayer	50
3.2.1 - Atividades de Educação Psicomotriz, Propostas Picq e Vayer	51
3.3 - Coordenação Percepto Viso-Motora	62
3.3.1 - Formação da Coordenação Manual no 1º Ano de Vida	63
3.3.2 - Classificação dos Tipos de Coordenação Manual	66
3.3.3 - Proposta de Exercitação Gradual da Coorde- nação Viso-percepto-Motora	68

4. INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

4.1 - Justificativas	72
4.2 - Plano de Trabalho	74
4.2.1 - Objetivo Específico	74
4.2.2 - Hipóteses	74
4.2.3 - Estratégias de Trabalho	74
4.3 - Metodologia	76
4.3.1 - Sujeitos	76
4.3.2 - Instrumentos Utilizados	76
4.3.3 - Cronograma	83
4.3.4 - Procedimento	83
4.4 - Discussão dos Resultados	84
4.5 - Observações Complementares	86

5. CONCLUSÃO

Comentários Finais	94
ANEXO 1	100
ANEXO 2	105
ANEXO 3	111
TABELAS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

RESUMO

A prevenção de problemas psicomotores e suas consequências nos domínios da aprendizagem da leitura-escrita foi abordada, tendo em vista fundamentações teóricas, baseadas nos achados psicogenéticos e psicofisiológicos do desenvolvimento da psicomotricidade. Com ênfase nos métodos psicocinéticos e da coordenação percepto-visomotora, realizou-se um trabalho junto a professores da rede municipal do Rio de Janeiro, visando verificar a influência da atuação psicopedagógica de base no comportamento percepto-visomotor e no desempenho escolar dos alfabetizados. Foi desenvolvido programa de orientação e acompanhamento sistemático ao professor, seguido de avaliação dos desempenhos específicos das crianças, na área da psicomotricidade. A idade visomotora média de um grupo de crianças, determinada pelo teste Gestáltico Visomotor Bender antes e depois de 5 meses de atuação, revelou-se significativamente maior que a do grupo-controle. O número de aprovações nas séries subsequentes (da 1^a à 4^a) também foi significativamente maior no grupo experimental. Nesse contexto, o enfoque psicopedagógico centrado na psicomotricidade foi visto como uma alternativa que, por seu caráter marcadamente preventivo, deve representar um papel de evidência na prática educacional. Por outro lado, a contribuição do Psicólogo na prevenção de dificuldades na aprendizagem escolar foi destacado tanto na área do prognóstico como na pesquisa aplicada.

ABSTRACT

THE ROLE OF THE PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT IN THE READING-WRITING BEHAVIOR

The study is on the prevention of psychomotor problems during the school age and its consequences on the development of the skills for reading and writing. The theoretical aspects concerning the psychogenetic and the psychophysiological basis of psychomotricity were considered. A field research was carried out to evaluate the influence of such a psychopedagogic work with teachers in the perceptovisomotor behaviour and in the school progress. A program of assistance guidance with the teachers was developed, as well as a system of evaluation concerning children's psychomotor behavior. In the present research a group of children was submitted to the Gestaltic-Visomotor Bender test before and after 5 months of acting. The average "visomotor-age" of the group appeared increased in comparison of the same item in the contrast control group. The rate of approvals was also significantly greater in the experimental group in the following years. In such a context, the psychopedagogic preventive work centered in the development of psychomotricity was viewed as of outmost importance for the educacional praxis. Being so, the contribution of the school psychologist in the prevention of learning problems was emphasized specially in the field of prognostic and applied research.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 - Justificativas

Nossos estudos surgiram da necessidade de um trabalho preventivo, na área de Psicomotricidade, junto aos iniciantes do aprendizado da leitura e da escrita. Baseamo-nos nas dificuldades encontradas no nosso trabalho enquanto Psicólogo Escolar, no desejo de orientar professores de alunos novos e repetentes de primeira série.

Nossa experiência vem de 1974, quando pesquisamos as dificuldades psicomotoras comuns a um grupo de 156 crianças que há mais de dois anos (2 a 5 anos) frequentavam classes de alfabetização sem aproveitamento. Esse trabalho revelou uma gama de suspeitas de dificuldades psicomotoras, acentuadas por problemática sócio-econômica, sub-nutrição, desinteresse provocado pela monotonia do já conhecido (vários anos na mesma série sem novidades no que diz respeito à aprendizagem). Todos esses fatores, possivelmente, contribuíram na determinação das dificuldades psicomotoras apresentadas.

Propusemo-nos, no ano seguinte, a um trabalho com objetivos diferentes do anterior, não se tratando agora de levantar áreas psicomotoras deficientes, mas sim de evitar essas mesmas deficiências. Esse trabalho foi feito junto a professores de classes iniciantes, com objetivo específico de verificar se, através de uma atuação preventiva (com observações minuciosas feitas pelas professoras, orientadas para esse fim, e com trabalhos padronizados num crescente de dificuldades), possibilitaríamos o domínio da leitura e da escrita a crianças iniciantes na vida escolar, e se essa atuação psicopedagógica de base traria consequências positivas no desempenho escolar dessas crianças. Para isso, voltamos a re-testá-las três anos mais tar

de (1978).

Este trabalho obedeceu a critérios de investigação de campo, estabelecendo-se um grupo experimental (com atuação psicopedagógica) e um grupo de controle.

Nos anos de 1976 e 1977, trabalhamos orientando grupos de professores de primeira série e também atendendo diretamente a grupos de crianças ainda iniciantes, que apresentavam distúrbios de conduta e dificuldades de aprendizado no seu primeiro semestre de vida escolar.

Desses quatro anos de trabalho ligado à psicopedagogia e seus efeitos no domínio da leitura e da escrita, ficou-nos a certeza da necessidade de sistematizar esses argumentos teóricos e passar os resultados de nossos estudos e experiência prática a outros que lidem no mesmo campo de atuação da Psicologia Escolar.

1.2 - Problema

Partimos do conhecimento da alta taxa de fracasso na primeira série escolar, em crianças da rede municipal, crianças essas que, em sua maioria, pertencem aos estratos sociais inferiores.

Analisemos algumas das possíveis razões desses fracassos:

É a escola agente de educação - com objetivos explícitos e implícitos que precisam ser claros para qualquer profissional que se arvora a trabalhar com ela. Seus objetivos explícitos são a transmissão da cultura através do ensino e a socialização do indivíduo. Para isso deve lançar mão do desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade e da espontaneidade da criança. Por outro lado, sabemos que, "enquanto instituição, tem

ela o compromisso de transmitir e manter, legitimando, determinada realidade social-objetivo implícito". (CENESP/PUC/RIO-1977)

A que realidade social estamos nos referindo? "Sabemos ser a escola, principalmente a pública, uma das maiores instituições sociais." (Szasz-1967)

Isto quer dizer que a escola enquanto instituição tem com promissos com o sistema educacional e, em larga escala, com os sistemas sócio-econômico e político. Ao mesmo tempo, está inserida numa determinada comunidade que deposita nela expectativas e cobranças que quase sempre nada tem a ver com as normas estabelecidas pelo sistema adotado. As razões deste distanciamento podem estar no fato de ser este sistema e suas normas elaborados por grupos de nível sócio-econômico médio para alta, portanto minoritários e distantes da maioria a que se destina.

Neste ponto podemos discutir os objetivos que a escola explicita:

- Transmissão de cultura de quem?

Adotaremos a definição da Poppovic - cultura é a "maneira de um grupo social encarar a vida, o que inclui tradições, valores e costumes que, na maioria das vezes, possuem longa história" (Poppovic-1969). Pensando desta maneira as escolas estão longe de ampliar valores culturais da comunidade a que pertencem, muito pelo contrário, se permitem ignorar esses valores quando não, os conhecendo, trabalharem para a sua exterminação (fato nem um pouco novo na nossa história, basta nos reportarmos ao trabalho dos jesuítas).

Neste sentido insistimos que o que prevalece é o objetivo implícito referido e junto a ele a manutenção de uma hierarquia social, vista como uma organização social.

O segundo objetivo explícito da escola é o de socializar o indivíduo. Socializar pressupõe dar continuidade a socialização já recebida em casa, pois que as crianças entram geralmente para a escola próximo aos 6/7 anos.

Adotando a definição de Berger a "criança ao entrar na escola já aprendeu e interiorizou o específico mundo social de seus pais, como sendo o mundo existente, necessário e inevitável. Chamamos esta fase de socialização primária. Na socialização primária é constituído o primeiro mundo do indivíduo. A socialização primária termina quando o indivíduo formou a noção do outro generalizado, que equivale a consciência, de que as normas aprendidas não são normas exclusivas do seu meio familiar, mas sim de toda uma sociedade. São normas que o universo social como um todo espera que ele cumpra". (Berger-1966). Neste momento passamos para o que se chama socialização secundária, fase em que se pode aprender as funções específicas que cabem a cada pessoa, dentro de uma realidade social; o mundo aprendido é visto como um dentre outros. O mundo familiar, mundo "básico", antes interiorizado, também nesta fase será relativo.

Mas como pensamos neste processo que deveria ser contínuo, se sabemos que a escola ignora ou desconsidera a bagagem trazida pela criança?

Vemos a escola como criadora de rupturas no processo de socialização da criança e, portanto, se distanciando dela e deixando para ela - criança, opções muito reduzidas nesta relação quais sejam:

1º - A de considerar verdadeiro o mundo que está recebendo da escola - marginalizando-se deste mundo já pronto e tão distante do seu (desvalorização de sua imagem e de seu grupo);

2º - A de não considerar como verdadeiro o mundo que está recebendo da escola, mantendo-se fiel ao seu grupo e suportando as horas que passa na escola como momentos de fantasias (atitude bem coerente a sua idade, próxima ainda ao "pensamento mágico").

Não podemos esquecer que quando a escola se compromete com a socialização do indivíduo está se comprometendo também com a formação da identidade do mesmo; isto é, como este indivíduo se vê dependerá da maneira que pensa ser visto pelos outros.

"A sociedade é sempre uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, deve ser entendida em termos de um processo dialético em curso, composto de três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização" (Berger-1966).

Tal processo também se dá a nível individual, cada indivíduo "exterioriza seu ser no mundo social e interioriza este mundo como realidade objetiva" (Berger-1966). Socializar significa, ao mesmo tempo, ganhar uma sociedade, isto é, reconhecer determinada realidade social como a sua e ganhar uma identidade - aprender o seu papel social.

O indivíduo não nasce um ser social, mas nasce dentro de uma sociedade já constituída que direcionará a sua identidade.

Manter esta defasagem entre a realidade cultural da criança e as exigências do sistema educacional é perpetuar repetências, evasões e tantos outros pontos que diz a escola estar pronta a combater. É antes de tudo manter a estratificação social.

Como atuar como Psicólogo Escolar dentro desta estrutura analisada?

Partiremos de alguns supostos básicos que influenciam

diretamente o domínio da leitura e da escrita.

Uma das frequentes causas desses fracassos está na imaturidade em relação ao controle motor e à coordenação das percepções, sobretudo ligada às percepções visuais e auditivas. Lembremo-nos que, muitas vezes, nossas crianças vêm de moradias precárias, suas casas são de pintura irregular, caiadas por igual, com luz "puxada" da rua ou lampião de gás (fraca luminosidade), com poucos objetos e não havendo nos existentes, destaque de tons, cores e formas. Esses dados podem parecer insignificantes mas são fundamentais no estabelecimento da Figura e Fundo, e, portanto, no domínio e destaque das letras, na leitura. Vivem em ambientes de alta aglutinação populacional, como nas favelas, onde é constante a presença de muitos estímulos auditivos superpostos, provocando defesas perceptivas de diminuição de acuidade auditiva e portanto na diferenciação de sons semelhantes, dado também básico no domínio da leitura. Acrescentamos ainda, serem os primeiros anos de vida dessas crianças, pobres de estímulos específicos e diferenciados, ficando os bebês em berços durante longo período sem nada para olhar, e quase nenhum contato físico (vide a experiência com macacos de Hallow - 1959 e os trabalhos de Spitz - 1954). A alimentação é, muitas vezes, dada por mamadeiras acomodadas ao próprio berço.

Além de pouco afago físico a comunicação verbal também é escassa e assim permanecerá por todo seu desenvolvimento e quando existente, fazendo-se em monossílabos. Fatos esses que somados acarretam dificuldades na formação da auto-percepção e conseqüentemente da "auto-imagem", além das seqüelas causadas nas funções cognitivas.

Como medida oficialmente adotada pela escola em relação a essas deficiências de estimulação específica, prescreve-se' atendimento compensatório, de curta duração (quinze dias, um mês) que termina com o início do processo de alfabetização e não algo a ser trabalhado progressivamente ao longo deste processo (alfabetização) e que tenha como parâmetro as necessidades das próprias crianças, necessidades essas que estão relacionadas com o desenvolvimento de funções específicas como: linguagem, percepção, esquema corporal, orientação espaço-temporal e a lateralidade, essenciais para o início das funções simbólicas (leitura) e sua transposição gráfica (escrita).

Essas providências não se tem mostrado satisfatória, mantendo-se baixos os índices de aprovação na primeira série verificando-se, inclusive, nos alunos aprovados, problemas na leitura e na escrita, tais como:

Problemas na Leitura:

- dificuldade de concentração
- troca de letras (b-d, p-q, s-z)
- dificuldade de identificação das sequências de letras nas palavras
- dificuldade na identificação das sequências de palavras em conjunto delas

Problemas de Escrita:

- dificuldade na cópia do quadro
- cópia espelhada
- dificuldade na escrita de palavras nas frases
- desordem nos cadernos

Fica para nós bastante claro que dados fundamentais à prontidão na aprendizagem escolar, não existem nessas crianças, tais como:

Maturidade relativa ao desenvolvimento intelectual (dependente de estimulação específicas e nutrição adequada nos primeiros anos de vida).

Condições físicas, ambientais e emocionais do meio familiar.

Nível de conhecimento dado pela experiência, principalmente ligada ao domínio da língua, como vocabulário, compreensão verbal, pronúncia das palavras correspondentes à escrita.

Experiências anteriores de treino ligadas à atenção, concentração, memória, discriminação visual e auditiva, coordenação motora fina e organização percepto-espaco-temporal.

Os estudos psicológicos do desenvolvimento das crianças demonstram existir relação constante entre os distúrbios de comportamento, dificuldades de aprendizagem e distúrbios no desenvolvimento psicomotor. "Aprendizagem escolar depende do conhecimento real do próprio corpo, conhecimento que existe a partir de uma vivência do corpo em seus três níveis: corpo vivido, corpo percebido e corpo representado. A leitura, o ditado, a escrita, a cópia, as contas, a música, o movimento são sempre pontes de expressão acompanhados pelo corpo". (Ajuriaguerra - 1956). Muitos dos mecanismos de defesa que a criança apresenta, como compensações, camuflagens ou refúgios, são expressões de motricidade que não foi satisfeita, reprimida por um meio extremamente exigente ou carente.

Segundo Maigre e Distrooper, é a "psicomotricidade calcada em métodos e concepções que visam uma ação educativa ou reeducativa através de mediação do corpo" (Maigre-1975). Sendo o ser hu

mano um ser único e total, abandonando a divisão mente e corpo tradicional encontramos em H.Wallon (1929) a noção básica de unidade funcional e biológica da pessoa humana, na qual o psiquismo e a motricidade não constituem dois domínios distintos ou justapostos mas representam a expressão das relações reais do indivíduo com o meio.

Dentro desta visão um trabalho de psicomotricidade destaca a importância do desenvolvimento motor na construção da personalidade infantil resultado, por um lado, da maturação neuro-fisiológica e, por outro, das experiências vividas. Trabalhando-se com as estruturas temporais e espaciais possibilita-se à criança um melhor relacionamento com o espaço circundante e suas estimulações, levando-a a uma possível conscientização da realidade do seu papel enquanto elemento componente e em deslocamento neste meio. Com um trabalho preventivo da educação psicomotora pretendemos favorecer "o desenvolvimento do eu, a harmonização entre as funções tônicas e da motilidade, a estruturação do esquema corporal que implicará na dinâmica da pessoa consigo mesma e com o meio externo, na relação com os objetos na organização espacial, na organização temporal e na relação com os outros"(H.Wallon-1930).

Nesta época de tantas dificuldades acumuladas na vida escolar, decorrentes de problemas familiares, pedagógicos e sociopatológico em geral, o desenvolvimento da psicomotricidade pretende desempenhar papel importante como medida preventiva, procurando ser um meio de intervenção crítica na realidade pedagógica da escola. Tenta-se assim constituir: -a) uma suplência de estimulação nas áreas definitivamente prejudicadas por qualquer comprometimento das vias nervosas; -b) um meio compensatório das múltiplas e generalizadas carências orgânicas e pedagógicas em especial; -c)

uma forma de minimizar as consequências das privações de movimento e repressão lúdico-espacial, que caracterizam a vida de nossas crianças desde que nascem até que ingressam na escola e, aí, são perpetuadas. Tais problemas resultam ora de erros de formação pedagógica dos educadores (desconhecimento das necessidades preliminares das crianças e do modo como lidar com o problema quando surge) ora do mau enquadramento social que, nesses casos, representa a família e todo um complexo de situações da instituição escolar que continua sendo um mantenedor de desigualdades sociais.

CAPÍTULO 2

Fundamentação teórica:

..."Os esquemas afetivos se baseiam em mecanismos sensitivo-motores e sensitivo-viscerais que devem ser atualizados continuamente. Nunca se separam completamente das reações tônicas e posturais que permitem sua expressão primeira. O diálogo tônico é, e continua sendo a primeira linguagem da afetividade."

Julian de Ajuriaguerra

2.1 - Definição Conceitual

A Psicomotricidade é um ramo de conhecimento e de aplicação psicopedagógica recente, ocupando hoje um lugar imprescindível na educação global da criança. A Psicomotricidade vem corporificar métodos e concepções que pretendem uma ação "educativa e reeducativa através do corpo", (Le Boulch-1966). Surgiu de estudos da compreensão das relações existentes entre tônus, motricidade, linguagem falada, gestos e orientação espacial.

Encontramos uma proliferação de tendências nos estudos do desenvolvimento psicomotor que vão depender de suas origens (psiquiátricas ou psicopedagógicas, educativas ou reeducativas); dos fins a que se propõem e das dificuldades da explicitação de princípios, mais psicológicos ou fisiológicos.

Estudos nessa área são desenvolvidos entre duas tendências extremas, uma organicista, outra psicogenética. "A primeira considera o movimento como estrutura que supõe uma integração de mecanismos neurofisiológicos dependentes de três sistemas: o sistema piramidal, efetor do movimento voluntário-ideocinético; o sistema extra-piramidal, que constitui o fundo tônico-motor automático assegurando a atividade automática-teliocinética, se opõe ao primeiro servindo de guia as impulsões piramidais, e o sistema cerebeloso regulador da equilibração do movimento. A segunda, minimiza os aspectos neurofisiológicos, considerando o movimento como elemento determinante dos processos psíquicos enfatizando o dado psicológico" (Fonseca-1976). Dizendo melhor, baseado nesta segunda tendência, o estudo do movimento interessa no que diz respeito, fundamentalmente, ao ponto de partida e ao fim a que se ajusta, simultaneamente com o seu significado e a sua intenção.

No estudo do movimento humano, está o meio de se conhecer o homem na sua totalidade indivisível, pois pelo movimento o indivíduo se comunica e transforma o mundo que o rodeia. "Esta linha de expressão, significação e intenção de conduta inteligível é o campo de trabalho da psicomotricidade". (Orlic-1968)

A evolução dos estudos do movimento engloba teorias diferentes. Citando Wernicke (1960), com o estudo das desordens psicomotoras, Duprê (1915) e seu ponto de vista patológico, a quem devemos um dos primeiros estudos sobre as relações psíquicas e as relações motoras, além da noção de debilidade motora, exemplificada nesta afirmação: "entre certas alterações mentais e as alterações motrizes correspondentes existe uma união tão íntima e uma semelhança tal que constituem verdadeiras parselhas psicomotoras" (Duprê-1952). Os mais conhecidos trabalhos são de Wallon (1929), Piaget (1930), Gesell (1936), Stern (1948) e, fundamentalmente, Ajuriaguerra (1956) além de Picq e Vayer (1960), Le Boulch (1966) e continuadores, destacando-se a influência de escolas mais gerais, provindas da teoria da forma, do behaviorismo, do cognitivismo, da metapsicologia freudiana e os trabalhos psicanalíticos de M. Klein (1932).

Busca-se uma fundamentação científica que unifique coerentemente os estudos psicológicos, em suas várias correntes, e os fisiológicos, enriquecendo-se tal campo com os estudos da via instintiva-emocional, linguagem, imagem do corpo, aspectos perceptivo-gnósticos que vêm dar ao estudo interdisciplinar do movimento humano uma dimensão mais científica e menos mecanicista.

A explicação do movimento já não é aceita numa simples visão anatômica ou mecânica (como fazia a educação física), e sim

abordada como comportamento ou seja, como relação consciente e inteligente entre a ação do indivíduo e a situação circundante. Agora "os conhecimentos anatômicos e fisiológicos são úteis, quando consideramos que o fundamental da execução do ato motor é atingir um fim, um objetivo" (Orlic-1975). O que importa é a intencionalidade, a significação e a expressão do movimento. Desta forma o movimento põe em jogo toda a personalidade do indivíduo. "O estudo do movimento exige que se considere a subjetividade que o realiza" (Ajuriaguerra-1956). Daí ter o nosso estudo, em primeiro lugar, o compromisso de defender uma revisão científica interdisciplinar, sem a qual não podemos explicar ou perceber toda a expressão que carrega uma atitude ou um movimento.

"O movimento do ser humano prolonga-o e transcende-o para além dos seus limites espaciais. A motricidade não está limitada às superfícies corporais, ela é a projeção de um mundo (o próprio homem) noutra mundo (o meio que o rodeia)...

Não estamos num jogo de palavras mas na procura do sentido dialético inerente ao movimento do ser vivo. O movimento, mesmo o reflexo ou o movimento automático da respiração (o primeiro e último movimento dos seres vivos), é sinônimo de vida, de presença e conhecimento. Onde há movimento há vida" (Fonseca-1976).

Como afirmou Rey (1947) o indivíduo nasce somente com as condições anátomo-fisiológicas dos seus reflexos. O equilíbrio orgânico passa sucessivamente a sofrer uma modificação em evolução, provocada pela resistência que o meio oferece, pelo seu riquíssimo potencial estimulador que, passando através do corpo do indivíduo, por meio da sua estrutura motora, inicia a organização superior do sistema nervoso. O organismo assume uma constante atualização de possibilidades e capacidades através dos estímulos que

o meio contém.

A medida que a evolução se observa, o polo psicomotor libera-se do polo orgânico progredindo por estruturações próprias onde o meio social intervem profundamente, garantindo uma conquista de autonomia e de cooperação.

Neste desenvolvimento surgem três tipos de fatores que o condicionam. "O primeiro, psico-fisiológico relacionado com os problemas de aprendizagem e do condicionamento; o segundo psico-afetivo relacionado com as motivações profundas e a emocionalidade; e, o terceiro psico-social, relacionado com os problemas da imitação, oposição, afirmação, portanto, com todas as implicações identificativas de um indivíduo face ao outro" (Ajuriaguerra-1956).

O comportamento psicomotor demonstra no plano concreto, a mutualidade da atividade perceptiva (integração) e da atividade motora (realização, gesto, atitude, movimento), bem como a inter-relação recíproca do movimento e da conceitualização, confirmando a unidade do ser humano, ou seja, a ligação dialética da ação com a formação da consciência humana.

O desenvolvimento da psicomotricidade ocupa hoje um lugar imprescindível na educação global de crianças ditas normais, constituindo no contexto educacional uma nova perspectiva psicopedagógica". (Maigre-1975)

2.2 - Análise dos Principais Posicionamentos

Para considerarmos toda a gama de estudos iniciais na área que chamaremos Organização Psicomotora, nos basearemos, em parte, na seleção feita por Vitor da Fonseca (1976) que equacionou uma multiplicidade de investigação e de método de observação, citando alguns estudos mais importantes. Assim temos, do ponto de vista

metodológico: -os estudos longitudinais, especialmente de Shinn (1900) e de Pichon (1936), os estudos sistemáticos de observação de Bergeron (1947) sobre as manifestações motoras espontâneas da criança, desde o nascimento até os três meses, os estudos específicos sobre a apreensão da criança de Halverson (1931) e da maturação neurológica de Mc Graw (1934). -Quanto aos estágios de desenvolvimento: -a semiologia do desenvolvimento psicomotor criada por Gesell (1947), ligados à maturação "pessoal-social", as escalas de desenvolvimento de Ch Buhler (1930), de Catell(1940), de Brunet e Lézine (1951) e a diferença entre a noção de crise de estágio de R.Zazzo (1969). -Quanto à conceituação: a introdução de novas definições como a noção de "posição" de M.Klein(1932) na concepção do desenvolvimento mental, do ponto de vista psicanalítico, ao domínio da infância e a noção de "organizadores", em R.Spitz (1946), além de sua contribuição na compreensão da criança através dos quocientes de aptidões motriz, corporal, de manipulação e de sociabilidade. "Este autor propõe também uma divisão do sistema nervoso em sistema cinestésico e sistema diacrítico ou sensorial, estando o primeiro relacionado com os aspectos da motilidade e da mímica e o segundo com as funções conscientes e corticalizadas." (Fonseca-1976)

Dentre os principais posicionamentos não poderíamos deixar de citar Watson (1928), o primeiro psicólogo a equacionar a importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança discorrendo em sua obra sobre o condicionamento e o comportamento infantil, material este que serviu de ponto de partida para neo-pavlovianos como Stche Lovanoff (1951) e Luria (1957), além de rigorosos estudos neurológicos das bases filogenéticas na motricidade em fetos, como os de Minkowski (1938) e Gourevitch

(1937) este, autor russo o precursos de pesquisas da evolução das funções motoras em vertebrados, ligados à formação dos centros e de sistemas nervosos que, no seu conjunto, refletem o que chamou "cerebração progressiva".

Estes estudos serviram de base para uma nova atuação em neuropsiquiatria infantil, integrando as atividades corporais nas atividades terapêuticas. Representantes desta nova forma de atuação são C. Kohler (1967), C. Koupernik (1969).

Essas investigações iniciais compõem o esboço teórico que determina as bases dos estudos ligados ao Desenvolvimento Psicomotor que por sua vez subsidiaram inúmeras propostas de Educação Psicomotora.

No período de 1950-1960 assistiu-se à crescente inclusão na psicopedagogia existente de trabalhos de cunho psicomotor ligados a detalhados estudos neurológicos como nas proposições as orientações de M. Stambak, R. Bascou, J. Ajuriaguerra e G. Bonvolat-Soubiran, R. Picq e Vayer e outros. Mas foi, a partir de 1960, que a educação psicomotora ganhou sua verdadeira autonomia e se transformou em atividade educativa original, com objetivo próprio e definido qual seja: "A educação do ser através do seu corpo". Fato marcado pela publicação de Picq e Vayer "Education Psychomotrice et Arrie^ration Mentale".

A partir deste período diversas concepções em Educação Psicomotora surgiram, sendo três consideradas como pontos referenciais. São elas:

- a aproximação psiquiátrica de J. Ajuriaguerra
- a aproximação psicopedagógica de L. Picq e L. Vayer
- a aproximação científica de Le Boulch

As correntes oriundas de Picq e Vayer e Le Boulch estão mais ligadas ao nosso trabalho, já que nossa preocupação é psicopedagógica e, mais especificamente, dirigidas às dificuldades frente ao aprendizado

escolar.

Esses autores, Picq e Vayer, não criaram um método, mas sim uma concepção aberta, portanto, evolutiva. Seus trabalhos iniciais atendiam crianças com retardo profundo, de maneira progressiva, elaborados através de observações sistemáticas. Essa maneira de tratar a criança através de sua ação corporal foi sendo trazida para as crianças ditas normais que apresentavam problemas de aprendizagem escolar.

Por outro lado, os trabalhos de psicocinética do Dr. J. Le Boulch vão se tornando, igualmente, um proceder psicopedagógico de educação corporal. Elaborando uma "concepção científica" da educação pelo movimento, definida por ele como "um método geral de educação que utiliza como material pedagógico o movimento humano sob todas as suas formas" (Le Boulch-1966), vai se tornando um método de pedagogia ativa que se apoia sobre uma psicologia unitária da personalidade, privilegiando a experiência vivida. Partindo da noção de "reestruturação recíproca" de Muchielli (1945), utilizando a dinâmica de grupo como forma de trabalho.

Essas concepções, e os trabalhos decorrentes delas, adotam caminhos diversos, mas que se voltam para um ponto comum, assim postulado: "no presente mundo o corpo é a referência permanente do indivíduo e, como consequência, a educação do ser através do corpo constitui a pedra chave do arco de toda ação educadora ou reeducadora verdadeira". (Maigre-1975)

2.3 - Bases Psicogenéticas do Desenvolvimento Psicomotor

Não estamos interessados primordialmente em atrasos mentais correspondentes a lentos desempenhos motores mas, deteremos nossa discussão no que esses estudos trazem de base na facilitação da

leitura e da escrita, pois nosso trabalho se restringe em atuações psicopedagógicas de ajuda e orientação ao professor na exploração de áreas específicas no desenvolvimento psicomotor da criança.

Partimos do princípio de ser essencial a delimitação clara para o indivíduo de seu espaço vital, através do reconhecimento de seus limites e capacidades e dessas em relação ao mundo circundante; objetivando assim sua melhor exploração Eu-Mundo. Creemos que com esta delimitação estabelecida mais facilmente se fará a integração desse indivíduo com os outros e com o mundo objetivo com que convive.

Nas palavras de Wallon "a redescoberta do corpo no sistema expressivo relacional parece levar a reconquista do valor desse corpo; buscando através dele, uma descoberta não só pessoal, como também do outro, procurando corporizar o sentido do encontro, do diálogo e da relação "Eu-Mundo". (Wallon-1956)

Muito antes do aparecimento da linguagem, a criança já se comunica com seu meio através a linguagem corporal, a função tônica e a função tônica-gestual, encontrando-se, esta última, sempre presente em qualquer que seja o nível evolutivo e o domínio da palavra.

Wallon assinala a importância da motricidade na emergência da consciência e a reciprocidade dos aspectos cinéticos e tônicos da motricidade e também as interações entre as atitudes, os movimentos, a sensibilidade, e a acomodação perceptiva e mental no desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento da consciência do corpo, como distinto do ambiente aparece, quando das atividades de exploração e das experiências de ser manipulado, juntamente com as sensações cinesté-

sicas táteis e visuais. Paralelamente à organização do sentido do corpo e de seus limites se desenvolve a consciência de suas diferentes partes dos segmentos corporais e de suas interrelações. Assim, por exemplo, a criança passa progressivamente do uso da mão a atos globais até os gestos hábeis e diferenciados. Estas aquisições são, sem dúvida, o resultado de uma "maturação orgânica progressiva, mas ao mesmo tempo fruto da experiência pessoal, a criança vai progressivamente completando, andando, caindo, tocando, apalpando, comparando... e a corticalização é uma função das experiências vividas". (Koupernik-1969)

Já o caráter emotivo (relação tônica-emocional) é definido como uma simbiose afetiva, que se desenvolve posteriormente à simbiose fisiológica existente na relação mãe-filho, sendo esta responsável pelos comportamentos de choro e sorriso e dos sinais de contentamento que constituem os primeiros investimentos da relação afetiva entre a criança e os que a rodeiam.

Wallon defende os aspectos afetivos como anteriores a qualquer tipo de outros comportamentos. "Em qualquer movimento existe um condicionante afetiva que lhe inclui algo de intencional" (Wallon-1949). Existe, portanto, toda uma evolução tônica e corporal que constitui o prelúdio da comunicação verbal, a que chamou diálogo tônico.

O diálogo tônico tem como instrumento operativo e relacional o corpo. Para ele a ação desempenha o papel fundamental de estruturação cortical e está na base da representação.

Wallon descreve esta íntima associação entre maturação orgânica e experiência neuromotriz, assinalando que a criança passa sucessivamente por diversos estágios, que são:

- Estágio de Impulsividade Motriz, contemporâneo ao nasci -

mento, a resposta motora a diferentes estímulos (interoceptivos, propioceptivos, exteroceptivos) é uma resposta reflexa. Às vezes, parece adaptar-se a objetos (sucção, preensão reflexa...) ou, outras vezes, aos atos. Os atos são simples descargas ineficientes de energia muscular, espasmos, estereotipos e gestos desordenados sem nenhum controle da resposta, devido aos centros corticais superiores ainda não serem capazes de exercer seu controle.

Nos primeiros meses, a agitação orgânica e a hipertonicidade global caracterizam uma atividade rítmica essencial que, progressivamente, vai se abrindo, permitindo as primeiras relações afetivas e emocionais com o meio ambiente.

Os limites do primeiro estágio não são muito precisos. Vão se formando com o aparecimento de novos tipos de conduta, isto se dá, próximo aos seis meses. Wallon chamou o segundo estágio de emotivo.

No Estágio Emotivo, as primeiras emoções se manifestam pelo tônus muscular ou à função postural. As situações são conhecidas pelas agitações que produzem, não por si mesmas. A agitação da criança é suscitada pelas necessidades, pelos estados de bom ou mau provocados por variações tônicas (hipertônica) e pelas emoções. É nesta forma agitada e difusa que a criança se comunica com o meio, onde aos poucos vai se introduzindo ajustadamente.

Wallon atribui grande importância à aparição das primeiras manifestações de "orientação humana", a alegria, a angústia, já aparentes aos três meses, porém até aos seis meses, este tipo de relação com o mundo exterior não é o dominante.

Os primeiros gestos úteis são de expressão. Tal expressão motora encontra-se profundamente ligada à esfera afetiva. A força

ma da expressão emotiva é o elemento projetante da formação de consciência que, ainda confusa e global, vai iniciando a estrutura dos significados. É o mundo das emoções se formando, mundo este, que mais tarde originará o mundo da representação. (81)

Piaget discorda da existência desta fase, chamada por Wallon de estágio emocional, por acreditar que as emoções em si, nesta fase, não são dominantes nem organizadas. Wallon dedica grande importância a este estágio, caracterizando-o como estágio da simbiose da vida fetal que continuará como a simbiose alimentar dos primeiros meses de vida.

A criança estabelece suas primeiras relações em função de suas necessidades elementares. Neste estágio, a criança já demonstra necessidade de manifestações afetivas, manifestações espontâneas de amor materno (89). Segundo Wallon, a emoção domina totalmente as relações da criança com o meio. A criança não só extrai emoções do meio ambiente, como também tende a compartilhar as suas com as outras pessoas a sua volta. Razão por que chama de simbiose, já que a criança entrosa-se com seu meio, compartilhando com ele suas emoções, tanto as prazerosas como as desagradáveis.

- Estágio Sensitivomotor ou Sensório-motor - Coordenação mútua das diversas percepções (marcha, formação da linguagem).

O terceiro estágio coincide em parte com o que disse Piaget, salvo que para Wallon, este estágio aparece ao final do primeiro ano ou ao começo do segundo.

Este estágio tem um caráter mais subjetivo e afetivo, seu fim é ligar o movimento às suas consequências sensíveis e operar os dados sensoriais produzindo uma percepção mais fina, precisa e mais discriminativa. Wallon dá grande importância a dois aspectos

tos do desenvolvimento que aparecem neste estágio: o andar e o falar, que contribuem para a mudança do mundo infantil. "O espaço se transforma totalmente com o andar, dando novas oportunidades de exploração do meio. Enquanto a linguagem, supõe uma organização neuromotora fina, se convertendo em atividade verdadeiramente simbólica" (Wallon-1966). Atividade simbólica é definida por Wallon como a capacidade de atribuir a um objeto sua representação imaginada e sua representação em signos (verbal).

Nesta fase surgem também reações de autopalpação e de balanço da cabeça e do tronco, às quais Koupernick chamou de reações "auto-eróticas" (40). Agora as relações com o meio ambiente passam a revelar uma intencionalidade, que cresce paralelamente com a evolução mental.

Esta evolução mental não nasce só das relações entre o indivíduo e a natureza física, mas também entre o indivíduo e a sociedade em que vive. O movimento, como elemento base da reflexão humana, tem sempre um fundamento sócio-cultural, é dependente de um contexto histórico e dialético.

- Estágio Projetivo - Advém da mobilidade intencional orientada por um objeto. Este estágio não é mencionado nos últimos trabalhos de Wallon, contudo, como afirma Ajuriaguerra: "é um estágio que possui considerável interesse na medida em que guarda relação com toda concepção genética Walloniana do passo e do ato ao pensamento" (Ajuriaguerra-1973). É o estágio em que a ação em vez de ser somente executora, como será mais tarde, é estimuladora da atividade mental, o que Wallon chama de consciência. A criança conhece o objeto unicamente através de sua ação sobre ele. Esta etapa supõe a consciência ainda dominada pelas impressões do movimento e ligada ao jogo das associações sensoriais. A cri-

ança exprime-se por gestos e por palavras, onde ele parece organizar o mimetismo do pensamento e distribuir pelo movimento as suas imagens no meio. É sempre a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais. Wallon afirma que, primordialmente, a função motora é o instrumento da consciência. Sem movimento, sem expressão motora, a criança não sabe captar o mundo exterior. "Neste estágio o ato é o acompanhamento da representação mental. O pensamento é projetado no exterior pelos movimentos que o expressam, se expressando menos pelos gestos que por palavras". (Wallon-1966)

- Estágio do Personalismo - Tráz um claro progresso marcado pelo sincretismo diferencial (ciúme e simpatia). É a fase da consciência de si, nasce quando se é capaz de ter formado a imagem de si mesmo. Representação que, uma vez formada, se afirmará através da negação (negativismo), e as crises de oposição. Aparece entre os dois anos e meio e os três anos. A criança tem agora autêntica consciência de si mesma, apresentando-se sensível em relação aos outros. Esboça-se uma personalidade questionada no que percebe, ser percebido pelos outros de si." Quando já adquiriu plena capacidade motora e gestual, a criança que, em princípio, buscou sua própria afirmação na oposição, pode agora ser gentil e agradável para com os outros." (Wallon-1930)

Wallon em toda sua obra tenta mostrar a importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança.

Em todos os estágios, o dinamismo motor está estritamente ligado à atividade mental e neles se escalonam todos os níveis, da relação entre o organismo e o meio.

2.4 - Bases Neurofisiológicas do Desenvolvimento Psicomotor

"O desenvolvimento normal de uma criança pressupõe um equilíbrio anatômico, fisiológico e psíquico, estando os dois primeiros, comprovadamente, dependentes da mensagem contida no DNA. O patrimônio genético com que vem dotado é um dos grandes parâmetros de sua curva vital" (Nery-1977). O ambiente físico, emocional e sócio-cultural em que o indivíduo se insere constitui o outro parâmetro que converge para a estruturação da personalidade da criança. A integração dos diversos planos que compõem o indivíduo (organização corporal, visceral e sistema endócrino) é realizado pelo sistema nervoso, que alicerça o psiquismo, sendo este a expressão funcional integrativa de todo o indivíduo. MINKOWSKI traça um quadro do desenvolvimento motor (sete fases no período fetal e três na fase neonatal) (48) fundamental para o desenvolvimento psicomotor. Demonstra, estudando os reflexos proprioceptivos e a organização bulbo-espinal, a existência da mais estrita relação entre as modificações morfológicas e a instalação de determinadas funções específicas. Para ela, "a mielinização e a função nervosa, dentro de uma dialética tônica, são, no período fetal, um fator de maturação importantíssimo, onde estão compreendidos os fenômenos de condução do influxo nervoso, que partindo da periferia atingem o cérebro, desencadeando toda uma integração genética que apóia todo o desenvolvimento psicomotor da criança" (Minkowski-1966).

Dos reflexos musculares, a mielinização ascende, progressivamente, desde a medula até o córtex, tendo por base as possibilidades motoras, que, por sua vez, dependem das solicitações do meio; assim, o sistema nervoso do recém-nascido encontra-se em

permanente ordenação e reestruturação, criando novas conexões que permite o enriquecimento do potencial motor, gerador de todas as trocas entre o organismo e o meio.

Desta maneira, fica-nos claro que toda a história da criança traduz uma corticalização progressiva posta em desenvolvimento por uma complexidade motora experienciada.

Os centros subcorticais são os mais equipados e mais ativos no início do desenvolvimento, fato evidenciado em aquisições fundamentais, como a postura e a preensão. Sucessivamente, as atividades corticais vão-se evidenciando acompanhadas das atividades de relação. O córtex fica encarregado de perceber e reagir ao meio, recebendo aferências sensoriais e afetivas. Isto se dá através de experiências motoras que integram os fenômenos de espaço e tempo. Os fenômenos integrados não se circunscrevem somente ao mundo físico, mas, com igual importância, ao mundo social e afetivo.

O estudo da psicomotricidade não pode ser apenas baseado nos aspectos neurofisiológicos. Em paralelo, não se pode esquecer sua relação percepto-motora e, portanto, gnoso-prática, através da qual se esboçam as estruturas responsáveis pela expressão global (corporal e relacional) do ser humano. O movimento está ligado e, reciprocamente, condicionado às esferas do desejo e do querer, e devemos entendê-lo considerando o seu ponto de partida, o seu desenvolvimento e o fim a que se destina.

Desta maneira, podemos entender a criança como um sistema em ação e crescimento, adquirindo pensamento pelo mesmo caminho que adquire a massa corporal, isto é, através do processo de desenvolvimento. Neste ritmo de crescimento e desenvolvimento interferem a mesma mensagem genética, transmitida pelo ácido desoxirribonucleico, e os fatores ambientais. O desenvolvimento psíquico cons

trôu-se progressivamente através da interação entre o ser biológico e o meio, vendo-se aí, uma verdadeira gênese do psiquismo, usando a terminologia da PIAGET e WALLON.

2.4.1 - Tônus Muscular

O tônus muscular, ainda que se expresse nos músculos, é uma atividade regida pelo sistema nervoso central. BARRAQUES BORDAS define-o como "um estado de tensão permanente dos músculos, de origem essencialmente reflexa variável, cuja missão fundamental tende ao ajuste das posturas locais e da atividade geral, e dentro do qual é possível distinguir, de forma semiológica, diferentes propriedades" (Barraquis Bordas - 1968). Esta definição é completada pela de ROBERTS: "a qualidade da função muscular parece constituir um papel vital, não somente no estado neurológico do lactente, como também na futura integridade de toda a função neurológica". (Roberts - 1966).

A evolução tônica encontra-se dependente da historicidade das relações do indivíduo com o meio, segundo um equilíbrio que, progressivamente, se vai estabelecendo. Pela vivência da crise e conflitos emocionais, o tônus vai-se constituindo e moldando em diferentes situações, adquirindo-se, assim, reações mais ajustadas às situações do meio.

A "adequação tônica da criança é revelada por seu estado nutricional e pelo volume de seus músculos, que se mede pela passividade e extensibilidade" (Coriat-1977). A primeira refere-se à maior ou menor resistência dos músculos e tendões à ação provocada ou o movimento produzido à volta de uma articulação (exemplificando: no pescoço, o plano extensor oferece maior resis-

tência, custando mais a flexionar a cabeça da criança do que estendê-la). A segunda, mede o alongamento (grau de estiramento) sofrido pelos músculos, tendões e ligamentos, quando afastados de seu ponto de inserção; por exemplo, a medição do ângulo poplíteo (relativo à região posterior do joelho): apoiando-se firmemente dorso e glúteos de uma criança, sobre um plano, flexionar as coxas sobre o abdômen; durante o primeiro trimestre, este ângulo seria de 90° , no segundo 120° e, após o 6º mês de 150° a 170° (usando dados de estudos de KOUPEKNIK, 1969).

Durante o primeiro ano de vida, o tônus muscular mostra grandes variações como parte do processo maturativo; logo após o parto, encontramos um período de hipotonia generalizada até o 3º dia, passando a uma firme consistência de massa muscular, verificada na dificuldade encontrada em balançar membros e tronco, que se vai suavizando com a chegada do 4º mês. (30)

O tônus muscular evoluirá no passar dos meses, mantendo certo paralelismo entre as propriedades citadas: passividade e extensibilidade. Outra propriedade importante na verificação da tonicidade é a "consistência", dependente direta de fatores nutricionais e de metabolismo.

Estas propriedades funcionais distribuem-se quantitativamente e qualitativamente, originando-se os diferentes tipos tônicos. "Os hipertônicos (hipoextensos), mais precoces na aquisição da marcha e mais ativos, os hipotônicos (hiperextensos) mais avançados na preensão e na exploração do seu corpo". (Stambak-1963).

A atitude do bebê está relacionada com a atitude geral diante de si e do mundo que o rodeia; seu tônus influi e rege aspectos de sua conduta, modelando junto à personalidade que

está se delineando.

A qualidade tônica determina como a criança é vista e como se vê, isto é, como assimila os dados fornecidos por sua proprioceptividade na elaboração da imagem de seu corpo e na sua percepção do mundo.

STAMBAK descreve a criança hipotônica como aquela de movimientos mais soltos, mais leves e mais coordenados, acusando um menor gasto muscular. No aspecto social, revela um comportamento mais estável, que lhe garante, em correspondência, uma maior receptividade dos adultos. Já a hipertônica apresenta uma exagerada produção motora, que causa nos adultos maiores reações de ansiedade e rejeição. Por outro lado, baseada na mesma excessiva motricidade, a criança apresenta maior iniciativa a tentativas, adquirindo, por seus próprios meios, habilidades motoras fundamentais ao seu desenvolvimento. (Stambak-1963)

Não existe nenhum estado psíquico isento de alguma tensão corporal, as emoções sendo expressas através de variações de tônus e, conseqüentemente, da atitude. AJURIAGUERRA refere-se a isto como "diálogo tônico" ou linguagem da afetividade. "O tônus muscular constitui a maneira de expressão fundamental da criança pequena, cujos vestígios persistem por toda a vida como elemento auxiliar de atitude e de expressão corporal". (Wallon-1949)

WALLON sublinha que a função tônica intervém na dialética da atividade de relação e no campo da psicogênese. "Entre o indivíduo e seu meio estabelece-se um diálogo corporal, onde a função tônica integra a história das informações exteriores e interrelaciona-as para dar origem à fenomenologia do comportamento humano". (Wallon-1970)

A evolução da motricidade está em diminuir o tônus nos membros e aumentá-lo no eixo. Esta evolução traduz o progresso do controle do córtex cerebral que assegura a coordenação dos vários grupos musculares (agonistas e antogonistas, flexores e extensores, mono-articulares e pluri-articulares).

2.4.2 - Do ato reflexo à atividade voluntária

Os reflexos são reações automáticas enraizadas na filogenia, provenientes de um passado biológico remoto, estão presentes no ser humano durante o princípio de sua vida, alguns permanecendo por toda ela (Gesell, 1949). À medida que evolui a maturação do sistema nervoso, os reflexos primeiros, chamados arcaicos, desaparecem, tomando lugar atividades reflexas que já dependem de componentes corticais. Esses esquemas de ação, nutridos de experiências, que se vão adquirindo junto ao exercício vão formando o que se chama atividade psicomotora voluntária.

Verifica-se, analisando o desenvolvimento psicomotor no primeiro ano de vida, que grande parte dos automatismos com componentes corticais, adquiridos no decurso da maturação, reproduzem reflexos, sinergias e automatismos arcaicos anteriormente desaparecidos (Coriat, 1977). Melhor dizendo, é como se determinados reflexos, após um intervalo correspondente à maturação cortical, reaparecessem aperfeiçoados, enriquecidos por elementos afetivos e intelectuais. Como define CORIAT, "existe um período silencioso dando ao organismo um intervalo de espera até que adquira a experiência corporal suficiente para prosseguir nas marcas previamente impressas, transformando-as e aproveitando-as para experiências mais perfeitas". (Coriat, 1977). Por exemplo, quando a criança maior ou o adulto sofrem perda de equilíbrio antes de cair há o estender os braços e o tocar o solo com as palmas das

mãos. Esta reação replica o reflexo de Moro*. Ambos constituem gestos involuntários de busca de melhor adequação do corpo no espaço frente à ameaça de queda. Outro reflexo, de mão-boca, estudado por BABKIN**, estabelece as bases da coordenação entre a boca e as mãos, coordenação de fundamental importância na cognição (Bergeron, 1967).

SAINT-ANNE DARGASSIES, citada por PONCES-VERGÉ, divide as sinergias do lactente em três grupos, segundo sua evolução até a atividades voluntárias: "aquelas que, por enriquecimento progressivo, irão se transformando em atividades mais elaboradas, como ocorre com o reflexo de sucção; aquelas nas quais a continuidade com a função que logo aparecerá é somente aparente, como o "grasping", e a posterior preensão voluntária; e aquelas sinergias que não constituem como atividade superior, ainda que aparentemente sim, por sua semelhança externa, como a marcha automática em relação à marcha definitiva". PONCES-VERGÉ CONCLUI que desses argumentos se pode inferir que "existem comportamentos reflexos do recém-nascido que estabelecem uma continuidade com as funções mais elaboradas da motricidade, o que indica que, pelo menos para algumas atividades, as sinergias arcáicas e a elaboração prática não são nem caminhos opostos nem atividades dissociadas". (Ponces-Vergé, 1966).

(*) Reflexo de Moro - consiste na extensão, abdução e elevação de ambos os membros superiores, subsequente a sobressalto determinado por estímulos externos, seguida de retorno à habitual atitude flexora em adução (6).

(**) Reflexo mão-boca - consiste na rotação de cabeça para a linha média, acompanhada da abertura da boca, como resposta à pressão exercida pelos polegares do observador sobre as palmas das mãos do lactente (22).

KOUPERNIK, ao descrever as sequências do desenvolvimento, começa sempre pelas sinergias arcáicas correspondentes, assinando o que chama de "período neutro", época que separa o ato reflexo da função cortical (40).

PIAGET demonstra como a mais primitiva atividade da criança pequena, que chamou "reação circular primária", baseia-se na exercitação e no enriquecimento dos reflexos inatos durante o período de vida em que estes reflexos estão em atividade. A exercitação consolida a função e, através das reações circulares primárias, a criança irá estabelecer os primeiros hábitos que, com a intercoordenação dos sentidos, hierarquisam a função do reflexo que se vai extinguindo. Neste nível de desenvolvimento (correspondente em PIAGET ao estado I e II, a ação incessante e descoordenada vai-se enriquecendo por acomodação das atividades perceptivas aos quadros percebidos. "Esta assimilação própria da atividade reflexa valoriza-se por três formas: repetição cumulativa, generalização da atividade por incorporações de novos objetos e reconhecimento motora (Piaget, 1956). Somente quando a criança estiver liberada das rígidas condutas reflexas pode, através das "reações circulares secundárias", desenvolver atividades pelo prazer que elas mesmas lhe oferecem.

Não podemos esquecer que todo este aparato orgânico, garantido pela filogenia, inexistente ou perde o seu conteúdo fora da reflexão sobre o meio. Citando ZAZZO "o fator meio tem, para certos estágios e aspectos do desenvolvimento, uma importância muito maior do que geralmente se reconhece. Não somente no que concerne à idade de aparecimento, senão na própria estrutura desses estágios e, em certos casos, até na sua existência".

(Zazzo, 1956)

A gênese da psicomotricidade é dependente do meio, já que é este que, ao solicitar (assimilação) o organismo numa dialética interminável, atualiza suas possibilidades e capacidades, acomodando-se ao meio em função das situações existentes. O desaparecimento dos reflexos arcáicos de tipo motor, como os já citados da marcha reflexa, da atitude elástica dos membros inferiores, de Moro, de "grasping" e da sucção, vão dar lugar à montagem de circuitos perceptivo-motores que, por sua vez, serão responsáveis pela estruturação das funções pré-cognitivas e pré-práticas.

Todas as funções mencionadas necessitam acima de tudo, para evoluir, dos elementos estruturadores do ambiente, do impulso afetivo. O desenvolvimento da motricidade não pode ser visto separado do contexto global do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento psicomotor dependerá de um contexto sócio-econômico-cultural e determinará as bases de todo o desenvolvimento da criança.

2.5 - Determinantes da Organização Psicomotora

2.5.1 - ESTRUTURAÇÃO PERCEPTIVA:

Como vê o mundo o recém-nascido? Como uma confusão de luzes, formas e cores, ou como um meio organizado, significativo e ordenado?

"Alguns afirmam que a capacidade de perceber o mundo faz parte da carga genética (nativistas) do ser humano, tanto quanto a sua capacidade de respirar; outros defendem a idéia de que a

percepção é uma capacidade adquirida (empiristas), dependente da experiência e aprendizagem". (Bower, 1966).

Seja determinada pela estrutura e funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso, ou dependente exclusivamente da experiência e aprendizagem, a percepção é o primeiro meio de conexão das ações e operações do bebê com os objetos e eventos do ambiente.

Inicialmente, Gesell, Ilg e Bulles (1949) analisaram quatro aspectos diferentes do comportamento do bebê relacionados ao desenvolvimento da percepção: coordenação mão-olho, orientação postural, fixação visual e focalização, determinando alguns períodos para um desenvolvimento.

Fantz (1961) estudando bebês entre uma a quinze semanas frente a pares de estímulos, registrou a quantidade de tempo gasto pelos bebês em olhar para cada um desses estímulos. Em todos os casos, os pares mais complexos receberam mais atenção. Outro trabalho de Fantz referia-se à percepção de configurações formais mais atraentes, por serem salientes do meio ambiente da criança. Mostraram-se aos bebês (entre quatro dias e cinco meses de idade) três discos em forma de cabeça: os bebês olharam mais demoradamente para o disco com o rosto humano.

Fantz (1966) sustentou que é um erro pensar que a atividade perceptual depende da prévia atividade motora dos olhos-mãos, na verdade, a experiência perceptual é que tem precedência e constitui uma condição necessária para o desenvolvimento do comportamento motor dirigido pela visão. Para este autor, "o bebê

vê um mundo padronizado e organizado que ele explora de forma discriminada, dentro dos meios limitados de que dispõe".

Experimentos sobre percepção de profundidade realizados por Bower (1966), Gibson (1963) e outros indicam que o desenvolvimento das constâncias perceptivas começa cedo. Bebês de quatro a seis semanas já apresentam constância de tamanho e percepção de profundidade, bem como constância na forma. A constância do objeto tem um desenvolvimento mais lento e inclui os conceitos de objeto permanente, bem como o de identidade do objeto, não havendo até os dois anos uma constância completa do objeto, mas já a partir de três ou quatro meses formas rudimentares desta constância vão aparecendo. Os resultados de estudos recentes sugerem que, nos bebês, o desenvolvimento do conceito de permanência é mais rápido em relação às pessoas que em relação aos objetos.

Contrariamente aos trabalhos citados anteriormente, para Spitz (1949), no mundo do recém-nascido não existe objeto nem relação de objeto. Chama esse período de Etapa Pré-objeto ou Sem objeto; o bebê não distingue uma coisa externa de seu próprio corpo e o meio ambiente não é separado de si.

O aparelho perceptual do recém-nascido, segundo Spitz, se acha protegido do mundo externo através de uma barreira contra estímulos; a percepção se dá através dos sistemas interoceptivos. Sendo as respostas do bebê consequência da percepção das necessidades comunicadas por esses sistemas. "Os estímulos que vêm de fora só são percebidos quando ultrapassam o limiar da barreira contra estímulos e geralmente provocam respostas de desprazer (choro, por exemplo)". (Spitz, 1959).

À medida que vão amadurecendo seus receptores, o bebê vai percebendo progressivamente os estímulos vindos do exterior. O processo de dar significado a esses estímulos também é gradual. Spitz coloca que, aos poucos, o bebê vai organizando seu sistema de sinais e que o principal fator para que ele construa uma imagem ideativa do mundo vem da reciprocidade entre mãe e filho ("diálogo"). A sequência ação-reação-ação dá ao bebê a capacidade de transformar, pouco a pouco, estímulos sem significado em sinais significativos, o que se pode denominar percepção organizada. Isso vai de encontro com as pesquisas de Von Senden com sujeitos cegos ao nascer que mais tarde recuperam a visão. Após a operação os sujeitos não sabiam ver, isto é, tinham que reorganizar seus sistemas de sinais pré-estabelecidos, acrescentando esta nova modalidade perceptiva. Spitz (1959) compara o início do desenvolvimento da percepção visual da criança e os cegos de Von Senden, concluindo que a percepção é aprendida, coordenada e integrada através da experiência. Não se pode falar, portanto, em percepção organizada no recém-nascido, já que os estímulos que afetam seu aparato sensorial e são processados centralmente, ainda não se tornaram significativos através da experiência do bebê. Aos poucos, através das modificações neurofisiológicas, os órgãos de transição (região oral, labirinto, etc.) vão fazendo a mediação entre os estímulos internos e os externos, passando a percepção que antes era somente cenestésica, à percepção diacrítica, isto é, a percepção do mundo externo ao próprio corpo. Nesta passagem é importante o papel da frustração (no ato de mamar), já que é desta forma que a criança vai percebendo que a saciação e satisfação da necessidade (fome) independe dela. Desta maneir-

ra, o bebê vai aos poucos passando da percepção por contato para a percepção à distância, que tem como início a percepção do rosto da mãe.

Para Wallon (1949), o recém-nascido só apresenta reações descontínuas em seu comportamento, sem outro resultado que o de liquidar, por vias disponíveis, ora tensões de origem orgânica, ora tensões suscitadas por excitações exteriores. Incapaz de na da efetuar por si mesmo, o bebê é manipulado pelo outro, e é nos movimentos do outro que suas primeiras atitudes tomarão forma. Antes de lhe serem úteis, seus gestos suscitarão no meio inter-venções úteis ou desejáveis. Gestos ligados ao seu estado de bem-estar, mal-estar, gestos permanentes aos sistemas espontâneos de reações afetivas, ao domínio emocional.

O período inicial do psiquismo parece ser, contrariamente à concepção tradicional, um estado de indivisão entre o que é da situação externa ou do próprio sujeito. Tudo que chega simultaneamente em sua consciência fica nela confuso ou, pelo menos, as delimitações que podem aí ser feitas não são inicialmente as delimitações do "eu" e as do "outro", a do ato pessoal e do objeto exterior (84). A união da situação ou do ambiente e do sujeito começa por ser global e indiscernível. Assim começa a criança, a qual chegará dissociar sua pessoa do que não lhe pertence, através de uma série de exercícios e de jogos que adquirem uma preci são constante, ao mesmo tempo que provocam manifestações de espera ansiosa e explosões de surpresa e alegria: os jogos de alternância, onde a criança repetindo o mesmo ato, ora é o autor, ora é quem sofre as consequências do ato levado a cabo. Por essa troca de papel com o outro, ela chega a conhecer o des-

dobramento que se opera entre quem age e quem sofre. Porém, este ir e vir de uma mesma impressão ainda não é a afirmação de seu ponto de vista individual. O período de alternância acaba tornando possível ao "eu" tomar posição diante do "outro". Essa nova etapa tem o aspecto de uma crise e é chamada de crise de personalidade (surgindo por volta dos três anos). Em lugar de ser os dois personagens, a criança abusa do "eu". Sobretudo, ela se afirma, se opondo. Oposição a propósito de tudo. O "eu" e o "outro" tornam-se complementares e, na alternância dos dois papéis, há fixação em um dos termos em presença, sendo todo traço de confusismo inicial, aos poucos, eliminado. Podemos comparar o primeiro estado da consciência a uma nebulosa, segundo Wallon (1966). Nessa massa, acabaria por se desenhar um núcleo de condensação, o "eu", mas também um satélite, o "sub-eu" ou o "outro". Entre os dois, a repartição da matéria psíquica não é necessariamente constante, variando segundo os indivíduos, a idade e mesmo diante de certas alternativas da vida psíquica. Entre o "eu" e o "outro", a fronteira pode de novo tender a se apagar em certos casos de choque ou confusão mental. A distinção entre o "eu" e o "outro" não é um decalque abstrato de relações habituais que o sujeito pode ter com pessoas reais. Ela resulta de uma biparticipação mais íntima entre dois termos que não poderiam existir um sem o outro, se bem que antagônicos. "Um que é a afirmação de identidade consigo mesmo e o outro, que resume o que é necessário expulsar dessa identidade para conservá-la". (Wallon, 1931).

É através da percepção de si e do mundo, que o indivíduo consegue atingir sua identidade, formar uma auto-imagem, tomar consciência do seu "eu", desenvolver identificações e discrimi-

nações, estabelecer relações com pessoas e com coisas, dar significado aos acontecimentos e experiências do seu viver.

A "percepção de si", ou "consciência do eu", nos leva à idéia de um "proprium" que inclui todos os aspectos da personalidade que são responsáveis pela unidade interna, tais como:

a) percepção do corpo - o eu corporal "composto de correntes de sensações que se originam de dentro do organismo, das vísceras, músculos, tendões, juntas, canais vestibulares e outras regiões do corpo" (Allport, 1975), muitas vezes é configurado na nossa consciência como sensação de bem-estar, ou de prazer e dor. A criança, aparentemente, se não sabe que tais experiências são "suas", mas seguramente, constituem um fundamento necessário ao aparecimento da experiência do eu. O bebê que inicialmente chora por causa do desconforto não localizado, demonstrará durante o crescimento uma capacidade progressiva em perceber e identificar esses desconfortos como sendo seus.

A percepção do corpo permanece no corpo durante toda a vida, como âncora para nossa auto-consciência. É a maneira como percebemos nosso corpo, juntamente com o significado que atribuímos a ele, que determinará muitas de nossas atitudes e comportamentos.

b) auto-identidade - é a identificação que cada um tem de si. Eu me percebo como distinto do mundo. Nesse processo de se perceber como distinto dos demais, além da reminiscência de pensamentos e vivência, entra também a interação social como fator importante. São as ações do outro, às quais a criança se ajusta de diferentes maneiras, que levam a perceber que ela não é o ou-

tro mas um ser em si mesmo.

c) extensão do eu - com a percepção da auto-identidade, torna-se possível a extensão do eu. O processo de aprendizagem traz consigo uma alta consideração por posses, por objetos amados. A criança percebe objetos como "seus", Para tanto, necessitam ser percebidos como objetos importantes para ter lugar no próprio.

À medida que crescemos, identificam-nos com grupos, vizinhança e nação, como com nossas posses, casas, bem como com interesses e valores.

d) consciência - o eu (ego), segundo Freud, tem a incumbência de manter o organismo como um todo em contato com a realidade, de ser intermediário entre os impulsos inconscientes e o mundo exterior. E é através do processo perceptivo que o indivíduo toma conhecimento de si mesmo, do mundo e dos outros, tornando possível o estado de consciência e o conhecimento da sua realidade interna e externa (Schilder, 1968).

Através dessa análise, podemos afirmar que o comportamento e ajustamento de uma pessoa é função, em grande parte, da maneira como ela percebe o mundo (coisas e pessoas) e a si mesmo e do significado que atribui a esse mundo exterior e interior.

2.5.2 Formação da Imagem Corporal.

Apoiando-se nos trabalhos de Wallon, Guilmain(1935) põe em relevo as relações que existem entre diferentes formas de atividade neuromotriz e o comportamento social da criança.

"A evolução do comportamento social e do caráter da criança estão condicionados não somente ao nível de seu desenvolvimento neuromotriz, senão e de uma forma essencial, por seu tipo neuromotor" (Wallon, 1971). A importância do outro no desenvolvimento da noção do corpo é fundamental. A identidade do indivíduo é formada de maneira reflexiva, isto é, a partir do que é projetado e percebido no outro. Baldwin (1967) traz-nos a idéia de que a consciência de si é construída posteriormente à consciência do outro. O "tu" é primeiro que o "eu". Antes da formação da imagem da própria ação, esta a imagem da ação do outro e este dualismo é vivido como uma totalidade. O objeto primeiro da relação é o outro.

Dizendo de outra maneira e reportando-nos às relações iniciais, primeiramente a criança se comunica com o mundo através de sua mãe (ou substituta), através de uma simbiose que visa à sua satisfação e à sua necessidade de movimentação. Esta relação se faz a nível neurológico (sistema límbico) e, progressivamente, através dos gestos vai se enriquecendo o diálogo com o outro. A linguagem verbal vai se instalando gradativamente como uma super-estrutura da linguagem tônico-gestual tomando mais tarde, a forma do meio privilegiado da relação com o outro. A linguagem é reorganizada a nível das representações mentais, podendo então a imaginação projetar no futuro todas as informações recebidas para tornar-se possível a elaboração de meios de adaptação mais próximos da realidade dos objetos e capazes de criar realidades culturais novas.

O conhecimento e a representação do seu próprio corpo ganha um papel excepcional nas relações entre o "eu" e "o mundo"

exterior. "Um elemento básico indispensável na criança para a construção de uma personalidade, é a representação mais ou menos global, mais ou menos específica e diferenciada que ela tem de seu próprio corpo" (Wallon, 1971)

O corpo é o eixo de percepção existencial, é o agente do sujeito na percepção do mundo que o rodeia.

Le Boulch (1966) afirma ser "o esquema corporal a organização das sensações relativas a seu próprio corpo em relação com os dados do mundo exterior". A noção de esquema corporal traduz um processo psicofisiológico que tem origem nos dados sensoriais, que partem e chegam às estruturas motoras, resultado do movimento realizado pelo indivíduo. Esta noção está também relacionada com os aspectos emocionais e com as necessidades biológicas, além da dependência às atividades motoras.

Através das experiências de seu corpo e do corpo dos outros a criança toma consciência de seu esquema corporal investindo-o de significações, de sentimentos e de valores muito pessoais; através das experiências de dor, de prazer, de êxito ou de fracasso os valores sociais são incorporados e ligados através do meio ao corpo. "A existência humana traduz uma presença corporal no mundo" (Ajuriaguerra, 1970). Dito melhor por B. Rioux, "na relação com o mundo o corpo está sempre presente, sendo a base da presença do ser no mundo. Sendo o corpo a condição da ação e do conhecimento e o meio da relação com o outro" (Rioux, 1968), por isso deve ser a educação corporal considerada como fundamental. "Como se dá a organização do esquema corporal determinará a ação do sujeito, a percepção e o controle do próprio

corpo, isto é, a interiorização das sensações relativas a uma ou outra parte do corpo e a sensação de globalidade do mesmo, propiciando um equilíbrio postural econômico, uma lateralidade bem definida e a afirmação dos diversos segmentos em relação ao t^onus e entre eles" (Picq, 1969).

Picq (1973) foca que a alteração da noção do corpo é resultante da impossibilidade dos movimentos refletidos e localizados serem integrados. Chama a isto de "esfacelamento da imagem espacial do corpo". Schilder (1968), o primeiro psicanalista clássico a dar importância aos fenômenos de despersonalização com base na desintegração da imagem do corpo, afirma: "formado o esquema corporal de nosso corpo, podemos relacioná-lo quer de maneira normal, quer de maneira patológica com o esquema corporal dos outros" (Schilder, 1968). "A formação progressiva da imagem do corpo na criança faz-se no mundo e pelo mundo não somente físico mas, e principalmente, social; a motricidade desempenha papel de primeira ordem nos problemas de caráter no comportamento social da criança" (Wallon, 1931).

A partir desses trabalhos, o conceito de imagem corporal se completa numa experiência psicológica que coloca em foco as reações e as atitudes do indivíduo, frente ao mundo material e psicológico que o rodeia. Esta interação é considerada a mais complexa e importante das tarefas no desenvolvimento perceptual do indivíduo.

"Qualquer perda de orientação de nosso corpo o levará a uma perda de orientação em relação ao corpo dos outros" (Orlic, 1975), uma falha de integração das vias de percepção traz difi-

culdades na percepção do próprio mundo e, na adaptação neste mundo; dizendo em termos mais psicológicos, traz o que chamamos de sajustes de comportamento, isto é, o indivíduo está mal ajustado no mundo. Podemos detectar distúrbios psiconeurológicos, isto é dizer que há perturbações neurológicas (lesões mínimas no sentido anatômico), que acarretam distúrbios de conduta durante a infância e mais tarde distúrbios na personalidade.

"Em conjunto com os achados sobre as lesões psiconeurológicas, os conhecimentos sobre esquema corporal, ou a imagem do corpo esclarecem o campo etiológico para alguns distúrbios da conduta". (Grünspum, 1965). Campo este que ora não nos interessa pois nosso trabalho privilegia a ação preventiva, onde não cabe ressaltar o dado patológico, e sim evitar sua instalação.

E no nosso caso, escola, onde já recebemos a criança próximo aos 7 anos, cabe-nos propiciar atividades que desenvolvam todas as áreas em geral, principalmente as diretamente implicadas no domínio da leitura e da escrita. O que caracteriza a relação educativa, como também a terapêutica, é que o adulto se interpõe entre a criança e o mundo que a rodeia com a dupla intenção de facilitar o desenvolvimento da pessoa e dar-lhe meios de integrar-se a esse mundo, nas condições que forem mais favoráveis a ela.

CAPÍTULO 3

MÉTODOS DE EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

"A evolução da maturidade tem um fim cognitivo. A criança constrói o real através da exteriorização cinética de sua unidade. Os limites do real deixam de ser um bloco, eles são cada vez mais abertos e longínquos. O espaço não é medido em metros, mas em dados de sua experiência, cada passo é uma sensação de sua autonomia andante."

Henri Wallon

3 - Métodos de Educação Psicomotora

Como descrevemos no Capítulo 2, referente à Análise dos Principais Posicionamentos deteremos nosso trabalho nos métodos propostos por Le Boulch, Picq e Vayer já que nossa atuação é psicopedagógica e, mais especificamente, ligada às dificuldades frente ao aprendizado escolar. Utilizaremos também propostas de Costallat, referentes à coordenação visomotora e dinâmica manual. Apesar desta autora ter desenvolvido seu método de avaliação e exercitação gradual para crianças infradotadas, o consideramos válido para a nossa realidade escolar.

3.1 - O Método Psicocinético de Le Boulch

"É um método de educação geral que utiliza como material pedagógico o movimento humano sob todas as suas formas" (Boulch, 1966). Programado para crianças com menos de doze anos, é considerado, de uma maneira geral por todos que se utilizam da psicomotricidade, como fundamental na educação, ou reeducação dessas crianças. Partindo de observações feitas de estudantes em atividades de educação física, o Dr. Le Boulch começou a questionar o valor das ginásticas corretivas, principalmente os chamados "exercícios chaves" comuns a um grande número de aprendizagem motoras, chegando à definição de sua "concepção científica da educação pelo movimento" encontrada em seus primeiros artigos produzidos nos "Cahiers Scientifiques de l'Education Physique" e em seu primeiro livro "L'Éducation par le Mouvement: La Psychocinetique" (1966).

Seu trabalho tem como filosofia central favorecer o desenvolvimento do indivíduo, permitindo-lhe situar-se e agir no mun-

do em transformação para um melhor conhecimento e aceitação do seu corpo: "o esquema corporal ou a imagem do corpo pode ser considerada como uma intuição de conjunto ou um conhecimento que temos de nosso corpo em estágio estático ou em movimento... esta noção se encontra no centro do sentimento de disponibilidades que temos de nosso corpo e no centro da relação vivida universo-sujeito" (Le Boulch, 1966).

Esta disponibilidade corporal é condicionada às diferentes condutas ligadas à organização perceptiva, aprendizagem motora, atividade de relação e afetiva.

Na relação "eu-mundo", vivida nos exercícios, duas orientações são por ele enfatizadas: - uma em direção ao domínio do objeto (proposta) exterior e, outra - em direção a sua própria atitude e interiorização desta; é o que é chamado por Simone Raimain (1963) de "atenção interiorizada".

Outro ponto a ser destacado neste método, é o de sempre se apoiar em técnicas de Dinâmica de Grupo, sob o princípio de que "o desenvolvimento integral da personalidade só pode se efetuar na relação com o outro. O que permite à criança ultrapassar sua própria natureza" (Le Boulch, 1966).

Os exercícios são propostos para serem vividos, ora como experiência individual no grupo como, por exemplo, em situações de "tomada de consciência" do seu próprio corpo; ora como propostas coletivas onde situações sociais de organização, de comunicação, de cooperação serão vividas e contribuirão para a "construção do ser numa sólida inserção no real".

É, ao mesmo tempo, um método de educação de base desenvolvendo as capacidades fundamentais do ser e um método que visa um melhor ajustamento do homem ao seu meio social, através de um me

lhor conhecimento e disposição para conhecer este mesmo meio social.

Estas novas investigações ligadas à ação do homem no mundo, estão melhor definidas no segundo livro "Vers une Science du Mouvement Humain" (1972). Buscando facilitar o desenvolvimento humano através da procura de autonomia e responsabilidade na relação com tudo que compõe este meio.

Em suas palavras "a ciência do movimento humano deve buscar uma metodologia própria em função de seu objeto particular, qual seja a disponibilidade corporal com condição do ser no mundo e de seus poderes no mundo" (Le Bouch, 1972).

Define o significado da conduta humana como dependente dos movimentos, isto é, das coordenações e adaptações deste organismo em vista de um fim de um projeto. Concebe desta maneira a aprendizagem motora como aprendizagem inteligente dependente, portanto, de uma programação consciente. Desta maneira diferencia sua proposta de "corpo-próprio" com o que chama de "corpo-objeto" mecanizado pela educação desportista em vista do rendimento. Conservando na noção de "corpo-próprio" a única possibilidade de expressão da pessoa.

A educação pelo movimento, como afirma seu organizador, deveria ter seu lugar nas escolas de 1º grau (escolas primárias) "estando nas atividades de lazer praticadas segundo o método psicocinético o apelo à coordenação e ao sentido social com grande importância para o desenvolvimento da criança, preparando-a para a vida profissional e social"; afirma o autor: "mesmo se o objetivo do ensino do 1º grau for ensinar a ler, a escrever e a contar, falta uma 4a. disciplina de base: a educação pelo movimento" (Le Boulch, 1972). Pode-se ensinar mais facilmente a ler e

escrever desenvolvendo a lateralidade, a orientação, tendo sua conduta ajustada, porém autônoma, ao meio social" (Le Boulch, 1966). O método psicocinético centraliza sua ação sobre todas as manifestações corporais e os movimentos. Le Boulch defende que o ato motor não é um processo isolado e só terá significado junto a toda conduta e a manifestação de toda a personalidade do sujeito.

Para este autor os métodos de educação física tradicionais perpetuam o dualismo corpo-espírito maximizando a forma e a análise do movimento que nada mais são do que "mecanismos" atividades mecânicas, deixando de lado o "significado" da ação para o sujeito. Define a psicocinética como um método de pedagogia ativa que tem como hipótese de partida serem todas as realizações concretas nos diferentes aspectos da atividade, permitidas num jogo de um conjunto de atitudes que se manifestam em forma de capacidade. Capacidades essas a serem desenvolvidas. Le Boulch afirma que nenhuma técnica tem condições de desenvolver tais capacidade mas, sim, podem propiciar seu desenvolvimento. Apoia-se numa psicologia unitária da pessoa, centrando sua ação nas necessidades da criança, suscitando atitudes próprias dela. Entretanto, não se limita às necessidades naturais da criança, mas deve provocar novas necessidades, apoiadas sempre em experiências vividas.

Muchielli enfatiza a noção de "estruturação recíproca" isto é: "o mundo e eu se constituem correlativamente e estruturam-se reciprocamente", "um gesto modifica ao mesmo tempo o meio e aquele que o faz"; pois o meio só existe a partir do significado dado pelo indivíduo que o percebe" (Muchielli, 1972).

Dentro deste posicionamento enfatiza a noção de "esquema

corporal" sem diferenciá-la de "imagem do corpo", definindo assim: a habilidade manual e o equilíbrio, o domínio do tempo, facilitando o trabalho escolar. O método psicocinético é, no contexto atual um meio de prevenção de desadaptação escolares cujos aspectos mais frequentes têm sido: a dislexia e a desortografia.

3.2 - O Método de Educação Psicomotriz de Louis Picq e Pierre Vayer.

Picq e Vayer desenvolveram um método de Educação Corporal, em termos psicopedagógicos, chamado "ação educativa" com base na observação do comportamento dinâmico da criança, tendo por fim delinear um perfil evolutivo da criança, material sobre o qual o educador poderá montar seu processo educativo. Esta ação não visa normalizar o ritmo de aprendizagem ou neutralizar carências na criança, mas sim atuar sobre eles a nível reeducativo e não terapêutico. Para esses autores o "educador deve favorecer a elaboração e a evolução de trocas construtivas entre os diferentes componentes do mundo infantil através de uma linguagem relacional coerente" (Vayer, 1971).

No seu livro "A Criança Frente ao Mundo", Vayer insiste sobre o caráter arbitrário e sem alternativa dos aprendizados escolares, impostos pelos adultos às crianças. Diz ele - "a criança não só deve aceitá-los, como também adaptar suas atitudes e estas novas formas de troca essencialmente verbais e convencionais" (Vayer, 1972).

Propõe superar a noção de Educação Psicomotora como técnica de reeducação, abordando a ação educativa de modo global.

A Educação Corporal se transforma, assim, no princípio di-

nãmico de toda ação educativa. Diz o autor: "a integração da educação do "eu" corporal em um contexto educativo, pensando em função da criança, de sua idade e suas necessidades e não mais em função de tal o qual postulado ou de tal o qual aprendizagem particular " (Vayer, 1971).

Desta maneira a ação corporal, ganha um aspecto duplo:

(1) reflexivo: a educação do esquema corporal a fim de facilitar a disponibilidade corporal.

(2) extensivo: a organização do ser frente ao mundo.

Esta ação educativa se diferencia de acordo com a etapa de desenvolvimento da criança. Na idade das aprendizagens escolares a Educação Corporal é o denominador comum de vários aspectos como: organização perceptiva em função da leitura, escrita e organização das relações lógicas e topológicas.

3.2.1 - Atividades de Educação Psicomotriz, Propostas por Picq e Vayer, para Crianças na 2a. infância (4 à 8 anos).

Educação do esquema corporal

A - conhecimento de seu próprio corpo

1 - vocabulário - figuração

A - diferenciar: mão de braço, peito de ventre.

- transpor para o outro: indicar os ombros, as pernas, os pés de um dos companheiros.

- mãos e pés direitos e esquerdos.

- repetir os exercícios sobre si mesmo.

B - transcrição - figuração

- olhar sua mão: mostrar o polegar, o dedo maior e o menor.

- frente ao espelho: trocar, desenhar com o dedo o contorno da cara, dos olhos e do nariz. Depois com o giz no quadro repetir a oval, os olhos, o nariz.
- as observações vão progressivamente detalhando-se, descobre-se as sombrancelhas, as pestanas, as narinas.
- compara-se e fazem-se as correções.
- da mesma maneira: observação e desenho completo da criança inteira.

2 - consciência dos diversos elementos.

A - cabeça e pescoço

- deixar cair a cabeça, levantá-la.
- deixar cair para a direita, esquerda e levantá-la.
- o pescoço se estica por detrás.

B - o peito

C - o ventre

D - dorso ou costas

E - região lombar

F - braços e pernas

3 - conhecimento das posições fundamentais:

- deitado dorsalmente
- deitado de bruço
- posição em pé

4 - consciência das sensações elementares:

- movimento e imobilidade.
- apertar e soltar (mãos, braços,...).
- manter e soltar (braços, cabeças, costas).
- conduzir (braços).
- lançar (braços).
- movimento e esforço mínimo.

- 5 - educação das sensações cinestésicas
- 6 - orientação do corpo (em relação com os exercícios de organização do espaço).

- noções de direita, esquerda, à frente, atrás, acima, abaixo.
- automatização das noções de direita-esquerda.
- independência dos braços direito e esquerdo.

Reflexão global e segmentária

- 1 - exercícios elementares

A - posição dorsal

- 2 - relaxação global

A - tomada consciência do repouso, do relaxamento sentado, pés afastados ligeiramente, palmas das mãos soltas e olhos abertos (interiorização das sensações).

- por oposição apertar e afrouxar.
- por oposição esticamento e relaxamento.
- por associação à respiração (inspiração - ligeira tensão, expiração - distensão, alívio).

B - relaxamento global e sensações de prazer.

- acentuação do apoio no chão.
- caída dos segmentos (levantar a cabeça, mantê-la, sentir cada vez mais o peso, deixar cair).

C - relaxamento sugerido

- soltar as mãos, braços, pernas e pés.

D - tomada de consciência dos contactos e apoios.

- consciência para as sensações de contacto: dedo e cotovelos, cabeça, ombros.

- 3 - relaxamento segmentário

A - relaxamento dos braços

- tomada de consciência do relaxamento.

- movimento conduzido, seguido de relaxamento ao ouvir uma palma.
 - trazer a elevação dos braços na vertical.
 - relaxamento dos braços associados à respiração.
 - esses exercícios são executados individualmente adaptados ao ritmo de respiração de cada um.
 - relaxamento dos braços nas diversas direções.
 - elevação dos braços e caídos abertos logo após.
- B - relaxamento das pernas.
- tomada de consciência.
 - deixar cair as pernas, soltando-as simultaneamente.
- C - exercícios combinados: relaxamento (braços e pernas).
- D - exercícios modificados
- relaxamento das pernas, depois dos braços.
 - atribuir uma cor a cada segmento (a combinar).

Educação de uma atitude equilibrada e econômica.

Os princípios gerais de uma verdadeira educação de atitude, podem ser definidas como:

- evitar a possível rigidez muscular total: execução dos exercícios e conservação das posições com o mínimo de esforço.
 - interiorização das sensações.
 - transferência da postura equilibrada e econômica das posições habituais e as situações dinâmicas de complexidade crescente.
- 1 - exercícios elementares
- A - as mãos dirigidas para frente.
- girar as mãos para trás. Comprovar (com auxílio dos olhos).
- B - busca do esforço mínimo.

- automatização das posturas evitando, progressivamente, contrações.
- 2 - educação das sensações
- A - executar exercícios com a cabeça
- o pescoço se estica para trás.
 - dedos colocados por trás do pescoço: pressionar o pescoço sobre os dedos.
 - comprovação:
 - . sentado no banco: esticar o pescoço. Comprovar: o dorso se endireita.
 - dirigir o corpo, por extensão da cabeça.
 - . agachado com os pés juntos: endireitar-se.
- B - controle da pelvis e das costas:
- introduzir o ventre
 - fazer pressão com o dorso sobre a mão.
 - consciência da pelvis e do seu papel.
 - introduzir o ventre, apoiar as costas contra o chão.
- Comprovar: se sente balançar a pelvis para trás.
- controle da pelvis.
 - na posição dorsal, sentado e em pé.
 - solidariamente pelvis-tronco.
 - tomada de consciência: inclinação do tronco para trás: sem mudar a forma das costas, rodar sobre o glúteos, sentir a pelvis que girará. Interiorização das sensações.
- C - educação das sensações periféricas.
- dificuldades especialmente encontradas na educação ou reeducação da atitude.
- 3 - educação postural
- A - com as posições cômodas do pé: interiorizações das sensações.

- controle da pelvis e extensão cervical.
- B - controle da pelvis e da extensão cervical.
- exercícios de equilíbrios estáticos.
- 4 - liberação do membro superior
- A - tomada de consciência da independência braço-ombro.
- elevação lateral dos braços, mas as costas se mantêm firme.
 - elevação dos braços para frente, horizontalmente, fechando os punhos. Soltando os punhos e os braços, as mãos caem em cima dos joelhos.
 - lançamento dos braços, bater palmas, mantê-los e deixá-los cair logo.
 - observação e vigilância do tronco no espelho.
 - os mesmos exercícios, de elevação lateral e lançamento dos braços, citados anteriormente.
- B - exercícios ritmicos.
- utilização do metrônomo ou palmás com oscilações laterais.
 - lançar e bater ritmicamente.
- C - independência funcional dos braços.
- independência direita-esquerda.
 - exercícios rítmicos do braço, independente do outro braço.

Educação da respiração

- 1 - aprendizagem para respiração.
- A - materialização da exalação bucal.
- exercícios de exalar.
 - "soprar a garrafa": olhar e escutar o ruído das borbulhas.
 - emissão de sons.
 - emitir um som forte e ir baixando paulatinamente.

- sentir o ar sobre as mãos.
 - B - exalação nasal.
 - aprendizagem da exalação nasal.
 - inspiração forçada, manter a boca fechada e abrir a boca.
 - utilização do lenço.
 - 2 - educação sistemática da respiração nasal
 - A - tomada de consciência
 - inspiração e abertura dos orifícios nasais.
 - consciência da passagem do ar pelas vias nasais e tórax.
 - B - automatização da respiração nasal.
 - exercícios de conduta respiratória.
 - inspiração lenta seguida da exalação nasal, o mais possível e exercícios rítmicos.
 - inspiração no segundo, terceiro e quarto tempos. Exalação livre.
 - automatização da respiração nasal e relaxamento de braços e ombros.
 - inspiração, deixar cair os ombros e os braços. Exalação livre.
 - 3 - exercícios torácicos e abdominais.
 - A - exercícios torácicos.
 - tomada de consciência do jogo torácico.
 - com os olhos fechados: inspiração lenta, exalação lenta.
- Sentir como o peito sobe e desce.
- educação progressiva.
 - inspiração lenta e profunda, reter e exalar lentamente.
- B - exercícios diafragmáticos.
 - tomada de consciência.
 - mãos colocadas sobre o ventre: inspirar e exalar. Comprovar

o papel do ventre na respiração.

- educação progressiva.
- inspiração, afundar o ventre, exalar.
- 4 - associação da respiração com diversos exercícios motores e psicomotores.
- A - respiração e movimento
 - movimento dos braços.
 - elevação lateral dos braços: inspiração lenta, descer os braços, exalação lenta.
 - movimento do tronco.
 - flexão do tronco, logo endireitar-se e estender-se: exalação lenta, depois inspiração lenta.
- B - respiração e relaxamento
 - exercícios de relaxamento global e segmentado.
- C - respiração e consciência da duração.
 - duração ativa.
 - associação da conduta respiratória e transcrição gráfica.
 - duração passiva.
 - associada aos exercícios de retenção da respiração.
- D - respiração e inibição voluntárias.
 - emissão de sons sustentados com interrupção e progressimento.

Conduta motrizes de base

- A - equilíbrio geral
 - 1 - equilíbrio e educação das sensações.
 - A - educação das sensações da planta do pé.
 - bater com os pés.
 - bater no chão com um só pé (levantar-bater).
 - B - transferência dos elementos do esquema de atitude.
 - extensão da cabeça.

- frente ao espelho, erguer-se, estirando o pescoço para trás.
 - controle da pelvis e das costas.
 - marchar sobre os tacos colocados sobre o banco, mexendo o ventre.
 - interiorização das sensações.
 - com os pés sobre o taco, dar saltos atrás e à frente.
- 2 - aquisição da altura
- A - adaptação da altura
- B - educação da caída
- 3 - exercícios de equilíbrio
- A - exercícios primários: educação da marcha.
- marcha com abertura dos pés.
 - marcha em linha reta, em direção ao professor.
- B - deslocamento em equilíbrio.
- salto com pernas abertas, salto lateral à direita e à esquerda.
- C - equilíbrios estáticos
- levantar um pé (direito, esquerdo), depois baixá-lo.
- D - objetos em equilíbrio sobre a cabeça.
- utilizando sacos de areia sobre a cabeça, andar sobre a sala.
- 4 - coordenação dinâmica geral
- 1 - exercício de marcha.
- A - educação da marcha.
- exercícios de deslocamento em equilíbrio.
- B - adaptação ao espaço.
- andar a passos curtos e a passos largos.
 - marchar: passo curto.
- C - coordenação sensório-motriz

- adaptação do amparo sonoro ao tempo do aluno.
 - amparo sonoro e materialização da cadência.
 - adaptação a uma cadência exterior.
 - interiorização da cadência.
 - acentuação regular da cadência.
 - marcha com aceleração e desaceleração da cadência.
- 2 - exercícios de corrida
- 2.1 - educação das sensações.
- A - educação das sensações da planta do pé.
- exercícios de caída e saltos.
- B - elevação do joelho.
- C - suspensão no correr.
- D - coordenação das diversas sensações.
- correr sem fazer ruídos.
- 2.2 - adaptação ao espaço.
- A - espaço materializado com intervalos regulares e variáveis.
- 2.3 - coordenação sensório motriz
- 3 - trepar - suspensão
- A - escada - subir e descer
- B - suspensão
- utilizados para eliminar o medo do vazio e para aprender a cair.
- 4 - exercícios de salto
- A - educação da caída (com ambas as pernas).
- B - educação do impulso.
- C - coordenação impulso-caída.
- impulso e caída
 - salto-caída em equilíbrio
 - adaptação ao espaço.

- coordenação sensório-motriz.
- B - coordenação viso-manual
- 1 - adaptação sensitivo-motriz: exercícios de recepção.
- A - educação do olhar
 - seguir com a vista os deslocamentos da bola.
 - associação da vista com os exercícios de recepção.
 - bola caindo verticalmente, recebê-la com as mãos preparadas em frente ao peito.
 - associação da vista aos exercícios de lançar.
- B - educação das sensações táteis e cinestésicas.
 - papel das mãos e dos braços.
 - braços à distância do corpo, olhar a bola e recebê-la.
 - diminuição do tempo de reação.
 - parar a bola que cada vez rola mais depressa.
 - recepção do equilíbrio.
 - receber a bola lançada pelo professor, em cima de um taco.
- 2 - adaptação ideomotriz: exercícios de lançar.
- A - educação do lançar: noção de esforço.
- B - adaptação do esforço muscular à distância: lançamentos de precisão.
- 3 - coordenação das diversas sensações.
- A - lançar - receber por pares.
- B - lançar - receber, por pares, bolas pequenas.
- C - bater, rebater no chão.
- D - bolas contra a parede.
- E - bolas no ar.
- F - adaptação ao espaço.
 - receber andando, correndo, a bola que vem de frente.

3.3 - Coordenação Percepto Visomotora

Coordenação percepto visomotora é chamada, toda e qualquer coordenação existente entre uma impressão visual e um movimento. André Rey (1947) define a coordenação visomotora como todo "tipo de coordenação que se dá num movimento manual ou corporal, que responda a um estímulo visual e se adequa positivamente a ele". Todo ato de coordenação manual tem por base uma coordenação visomotora. Distinguindo-se o que responde por coordenação visomotora de caráter manual, às que correspondem aos movimentos executados com uma só mão.

Coordenação bimanual é aquela que tem no seu mecanismo o uso das duas mãos coordenadas. Quase todo ato realizado em nossa vida, tem o apoio desta coordenação, isto é, o funcionamento conjunto das duas mãos realizando ações (movimentos simultâneos ou simétricos) ou ações diferentes, onde quase sempre há o predomínio de dinâmica em uma delas, servindo, a outra, de apoio (movimentos assimétricos).

A coordenação dos movimentos bimanuais se efetuam com base na impressão visual ou estereognósica. Todo ato de coordenação da dinâmica manual, leva implícito uma prévia coordenação visomotora.

"No movimento em que um gesto coordenado de ambas as mãos se realiza com um fim determinado, estabelece-se a existência de uma impressão visual anterior ao ato, que, à partir de um cálculo adequado de tempo e distância, regula o movimento" (Costallat 1922).

A coordenação bimanual desenvolve, partindo dos movimentos globais e difusos do bebê, que vão ganhando direcionalidade e volição, quando coordenados com a visão, tornando-se movimentos precisos coordenados e localizados, havendo cada vez mais independência dos grupos musculares, isto é, cada vez mais a execução do movimento vai se fazendo somente com o membro envolvido, havendo diminuição na participação do resto do corpo. "Inicialmente, os movimentos sempre serão simultâneos e simétricos, a execução se dá no membro e seu homólogo, gradativamente, a lateralidade vai se estabelecendo, após a total integração das atividades piramidais (motricidade fina, voluntária e ideomotora), possibilitando assim o movimento dissociados das mãos" (Costallat, 1922). Estes movimentos como alternados dependem de uma maior maturidade neuromotriz que se desenvolve progressivamente.

3.3.1 - Formação da Coordenação Manual no 1º ano de vida

Durante o primeiro ano de vida, o desenvolvimento dos movimentos manuais se fazem sentir intensamente. Através do treino, vai-se evidenciando uma acelerada sucessão de processos e interação de funções, firmando bases para novas habilidades. Acompanhando o predomínio do tônus flexor, nas primeiras semanas de vida, os dedos do recém-nascido flexionam-se, fechando a mão, numa atividade chamada de reflexo de preensão palmar. Nesse reflexo, duas implicações se fazem sentir: a sensação táctil e a noção postural. Em relação à sensação táctil, verifica-se a presença de receptores sensoriais seletivos na mão do bebê, pois este reagirá tirando rapidamente a mão, quando estimulada por objeto muito quente, muito frio, que pegue ou belisque. "Em relação

ã noção postural, ANDRÉ THOMAS (1952), observou que, "quando a criança se encontra de lado, a mão correspondente ao membro de cima reage mais ativamente do que a de baixo". Esta reação re- lembra o papel do reflexo de preensão palmar na manutenção da postura dos primatas pequenos estudados por RICHTER (1931) de- monstrando a importância filogenética desse reflexo. Acompanhan- do o reflexo de preensão palmar, encontramos o tônico-cervical assimétrico, considerado a matriz da conduta postural do lacten- te. A execução simultânea e integração desses dois reflexos de- terminam a conduta e, conseqüentemente, a aquisição de conheci- mentos do bebê." No decorrer do 2º e 3º mês, esboçam-se as pri- meiras relações entre visão e mão: a criança ensaiará a fixação ocular sobre uma de suas mãos (alternadamente) recebendo dela as primeiras aferências, que permitirão elaborar imagens internas fragmentadas, servindo à futura formação de seu esquema corpo- ral". ("Bergeron, 1956). O jogo da mão no campo visual é a pre- paração para a gênese da preensão. A motricidade visual (percep- ção) e a motricidade de mão (preensão) são dispersas e indiferen- ciadas e só, posteriormente, a visão (depois de descobrir a mão) pode guiá-la e projetá-la na relação com as coisas. A visão ini- cia, assim, a conquista ótica do corpo, inicialmente, pelas ex- tremidades superiores e, posteriormente, pelas inferiores.

A aparição da mão no campo visual vai deixando de ser eventual, à medida que se repete, chegando a ser uma atividade voluntária na fase chamada por PIAGET de "reação circular secun- dária", onde existe, além da volição, o prazer (Piaget, 1964).

No 4º mês ambos os reflexos atenuam-se, depois desa-

parecendo, deixando a criança de ser "uma criatura assimétrica" (GESELL, 1949), ganhando simetria nas ações de ambas as mãos, cessando, assim, o automatismo que mantinha sua mão tensa e fechada, fase esta chamada por ANDRÉ-THOMAS (1952), "reflexa neutra". Nessa fase aumenta consideravelmente o interesse da criança por suas mãos buscando-as por receptores diversos: proprioceptivos, visuais, orais e tácteis. Este reconhecimento se faz pela "gesttalt" das mãos, contactadas reciprocamente por longos períodos de tempo (Guilmain, 1948).

Para que a preensão voluntária se dê, é imprescindível uma correta sinergia óculo-manual, além de atração no estímulo e disponibilidade afetiva de o bebê deter-se num objeto externo. Esta atividade, inicialmente irregular, com movimentos mal discriminados de todo o membro superior, com o treino vai-se aprimorando, chegando a movimentos finos como o pinçar.

Observações de PONCES (1966), KOUERNIK (1969) e outros demonstraram que crianças em meio rico de estímulos, costumam não passar pelo período neutro, começando a preensão voluntária no decorrer do 3º mês havendo o aperfeiçoamento da preensão voluntária à medida que vai desaparecendo a preensão reflexa. "É nítido que o exercício acelera o desenvolvimento e que as mãos estimuladas ganham rapidamente destreza" (PONCES VERGÉ, 1966). Por outro lado, lactentes sadios que vivem em instituições, meios carentes de afeto e de motivação, "oligoestimulados", iniciam a preensão voluntária tardiamente (após os 6 meses), sendo neste período ainda possível observarem-se vestígios de preensão reflexa.

No início da preensão voluntária, não existe diferenciação de papéis nem funções para os dedos; nessa fase, o movimento ainda se faz em "varredura" (Coriat, 1970) com toda a mão. Somente entre os 8 e 10 meses verificar-se-á o domínio do indicador nas ações, acompanhado pelo polegar. No dizer de ANDRÉ-THOMAS "a motilidade da mão e a preensão não alcançam seu extremo desenvolvimento, senão no momento em que a atividade do polegar consegue pleno funcionamento" (André Thomas, 1952). Esta aquisição é acompanhada de mudança de interesse da criança, que já não se atem a objetos grandes, mas dirigirá sua atenção para a preensão dos pequenos. Esta fase é chamada por GESELL (1949) de "pinça inferior" ou "tipo tesoura", pois ambos os dedos ficam estendidos sem o predomínio de nenhum. Segue-se nova fase, com perfeita oposição do polegar e aproximação do indicador, além de flexão dos outros dedos e elevação da mão, propiciando o apanhar exato.

Paralelamente ao aperfeiçoamento da preensão, as mãos colaboram no desenvolvimento da estática e da motricidade. "Aos 3-4 meses o lactente, com apoio das mãos e antebraço, estando colocado em decúbito ventral, firmará a cabeça mantendo-a ereta. Por volta dos 6 meses, na mesma posição, a criança consegue apoiar-se sobre as palmas das mãos, sustentando o peso do tronco. Mais tarde, as mãos colaborarão no deslocamento de engatinhar. Sem perder a destreza adquirida, a mão vai-se liberando progressivamente da função de suporte, mas permanece como elemento indispensável na marcha, atuando como propulsora do corpo, orientando a direção do deslocamento" (Coriat, 1970).

Mais que o processo maturacional em si, como simples

prontidão biológica, a destreza manual faz-se afetar pelo meio psíco-afetivo que a criança experimenta. Neste primeiro ano, ela aprenderá a apanhar, receber e dar objetos, ações essas objetivamente atingidas pela subjetividade de quem dá e de quem recebe. Portanto, menos importa saber que a criança aprenderá a apanhar e receber objetos (reflexo tônico-flexor) antes de soltar (2º trimestre do 1º ano) e entregar (final do 1º ano); o importante é identificar a maturidade emocional contida nessas ações, que irá depender diretamente do tipo de relações pessoais vividas fundamentalmente com a sua mãe.

3.3.2 - Classificação dos tipos de Coordenação Manual

Segundo Costallat (1922) a coordenação Bimanual, apoiando-se na seguinte divisão (A) pelo modo de execução, e (B) pelo tipo de dinâmica em jogo:

(A) Pelo Modo de Execução - movimentos coordenados si multâneos, alternados e dissociados.

Aa) - Coordenação simultânea - movimentos realizados pelas mãos ao mesmo tempo. Pode ser simétrico (o mesmo movimento) ou assimétrico (movimentos diferentes).

Os movimentos simultâneos e simétricos são os mais econômicos no gasto de energia muscular. São também os primeiros a aparecer na evolução do indivíduo, por serem os tipos mais simples de execução.

Em trabalhos que visem a economia de energia no movimento, como por exemplo o de Barnes (1957), há sempre como conse

lho no uso do movimento simétrico e simultâneo.

Ab) - Coordenação Alternada - movimentos realizados pelas duas mãos em tempos sucessivos. São movimentos usados na produção de ritmos e o tempo de variância da execução, possibilita diferentes tipos deste ritmo.

Este seria o segundo tipo de coordenação a aparecer na evolução do indivíduo. E o uso deste movimento "alternância de um trabalho produz aumento da potência, fazendo com que o esforço diminua, retardando por conseguinte, o acúmulo e os efeitos da fadiga, ... produzindo uma excitação recíproca nos centros cerebrais homólogos com um trabalho crescente dos dois lados" (Fère, 1955). Este autor esclarece que o automatismo desse movimento é privilégio dos sujeitos ditos "normais", "sendo a coordenação alternada desaconselhável aos débeis mentais, pois diminui seu rendimento aumentando a fadiga nesses sujeitos" (Fère, 1955).

Ac) - Coordenação Dissociada - É o tipo de coordenação onde os movimentos executados pelas mãos são diferentes. Preferencialmente, a mão dominante realiza a tarefa primordial enquanto a segunda facilita o trabalho da primeira, em ações de reforço ou sustentação completando a execução.

Outro tipo de coordenação dissociada é aquela onde existe o dinamismo nas duas mãos em trabalhos simultâneos com execuções diferentes. Neste caso a dissociação é feita por assimetria de execução - esses movimentos são pouco frequentes, não naturais e exigindo, portanto, grande dispêndio de energia muscular.

lar. Pacaud e Korngold (1940) verificaram que quando "a coordenação exige uma ordem nervosa dirigida, as articulações e músculos diferentes dos dois lados do tronco, esta ordem, é dirigida, em primeiro lugar, ao braço que efetua o movimento mais simples por ser a via mais direta".

(B) - Pelo Tipo de Dinamismo em Jogo - Digitais Puros, Manipulação e Gestuais.

Ba) - Digitais Puros - Neste tipo de movimento, prevalece a atividade digital pura com escassa participação da mão como um todo. Movimentos de amplitude restrita ou nula, características de tarefas que exijam muita precisão. Nessas atividades a agudeza de coordenação visomotora é fundamental, e se realiza por finas dissociações exclusivamente digitais. Este tipo de movimento corresponde às últimas conquistas na evolução da coordenação manual (onze-doze meses).

Bb) - Movimentos de Manipulação - "São atos preensores com toda a mão que correspondem a movimentos de pouca amplitude". (Costallat, 1922), porém, apresentando maior amplitude do que os movimentos digitais. O movimento é puramente manual só havendo o acompanhamento do anti-braço no deslocamento. É, ainda, a manipulação subdividida em dois tipos: - manipulação de precisão geral, onde não há dissociação nos dedos, como nos movimentos iniciais de manipulação do bebê, - os de precisão aperfeiçoada, onde existe ação específica pelo menos no uso do polegar e do indicador. Exige uma precisa coordenação visomotora.

Bc) - Movimentos Gestuais - Estes movimentos acompa-

nam a conversação e ajudam a expressão facial e corporal; são gestos naturais necessários para a harmonia da conduta motriz e se caracteriza por sua amplitude variável. Esses movimentos são, geralmente, amplos havendo a participação do braço, antebraço e mão.

3.3.3 - Proposta de Exercitação Gradual da Coordenação Viso Percepto-Motora

(A) - Picado com Punção

Atividade ligada à coordenação visomotora, dependente de movimentos manuais precisos, de pequena amplitude.

Propicia fácil aperfeiçoamento, permitindo a criança domínio imediato do controle óculo-motor, básico em tarefas de maior complexidade. Desenvolve gradualmente a manutenção da atenção e o domínio voluntário do movimento, levando a criança a obter precisão no gesto de coordenação delicada. É considerado um verdadeiro exercício de inibição, atuando na educação da atividade motriz voluntária.

Existe nesta atividade dois fatores imprescindíveis da aprendizagem progressiva:

(1) - a exercitação do ato preensor, relacionado com a preensão correta do punsor - instrumento semelhante ao lápis, pelo tipo de pressão que exige. Portanto, seu manejo correto constitui um exercício precedente, facilitando o domínio posterior daquele.

(2) - o picado - atividade em si que requer um básico controle de movimentos, ao mesmo tempo que trabalha a atenção concentrada.

Os passos sucessivos desta atividade vão desde o picado espontâneo, sem demarcação de limites, até a linha reta (cinco anos de idade motriz), prossegue até atingir a silhueta (seis anos de idade motriz), terminando com a precisão final do picado em figuras a serem soltas (sete anos de idade motriz).

O Picado constitui-se um exercício fundamental de e-xercitação psicomotora, trabalhando na inibição de movimentos manuais desnecessários na atividade de coordenação visomotora manual e atuando também sobre a estabilidade da atenção e da conduta, condições necessárias para o cumprimento da tarefa com pre-cisão. A criança instável, terá dificuldade em alcançar o grau de precisão necessário para a execução da atividade; isto faz com que as variações de comportamento apareçam bem sinalizadas nestas atividades. A profundidade dos pontos, sua dispersão ou agrupamento a regularidade da marcação sobre o desenho constituem verdadeiros sinais por meio dos quais se pode entender as oscilações do comportamento da criança e compreender até que ponto a estabilidade emocional está em jogo.

Por exemplo, a impulsividade e ausência de freio ini-bitório provocam seguidamente um picado de dispersão irregular, produzindo como consequência da perseveração, o agrupamento em certas zonas do desenho, deixando livres as restantes. É necessário, nesses trabalhos, equilibrar tanto a pressão do punsor como o ritmo do picado. A aquisição deste equilíbrio é por si só uma verdadeira educação do movimento.

(3) - MOSAICO (Recortes sem tesoura com os dedos)

Dirigida à revisão da coordenação de digitais puros,

executada com pequena amplitude de movimentos bimanuais, bem equilibrados. É uma tarefa complementar do movimento preensor aperfeiçoado, realizado nos exercícios prévios de manipulação.

Igualmente favorável à criança hipo ou hipertônica exigindo dela um equilíbrio nos movimentos, cada vez mais diminuído no tamanho do papel a rasgar, sendo preciso efetuar cálculos de gasto na força muscular dosando e regulando o impulsor do gesto.

A complexidade dos lineamentos exige coordenação correta, movimentos de ambas as mãos, não são movimentos digitais puros, mas também nos exercícios associados de colagem, onde a criança deverá manejar simultaneamente vários elementos como papel, pincel e cola. Inicia, assim, a ação que levará a criança ao domínio voluntário de seus movimentos manuais com um fim útil (ideopraxias). Provoca-se com isso o dinamismo manual em todos os seus aspectos como exercício de dissociação digital e equilíbrio nos movimentos manuais, durante a operação de rasgar e como exercício de inibição e precisão de movimentos, no passar cola e colar dentro de um limite imposto. Nos exercícios em que o rasgar deverá realizar-se diretamente nas formas desenhadas a exigência de precisão na coordenação visomotriz será total.

(4) - Recorte com tesoura

Atividade de caráter essencialmente dinâmico, com movimentos bimanuais de amplitude variável, põe em jogo e desenvolve ao máximo a coordenação visomotriz. Atividades mais de aptidão do que de desenvolvimento motor, depende da maturidade perceptiva, acuidade visual e atenção estabilizada. Apresenta-se co

mo tarefa bastante complexa, oferecendo maiores dificuldades em sua execução.

Desde o momento em que a criança aprende a pegar a tesoura (ato preensor), até cortar uma linha reta desenhada, transcorre um período prolongado que, na criança infradotada constitui um verdadeiro estágio de maturação. Conseguir esta primeira coordenação, que exige exatidão no corte sobre o desenho, significa atingir um verdadeiro controle do movimento voluntário e a capacidade motora de manejar um instrumento com precisão. Vencido este limite de inibição o resto da aprendizagem será mais fácil e se pode assegurar que também mais rápida, pois, como toda aquisição posterior, estará integrada pelo desenvolvimento dos controles básicos, já conseguidos. Destacamos quatro passos sucessivos, nesta aquisição.

- 1 - Ato preensor correto: exercício unimanual de caráter visomotor com movimentos que exigem dissociação digital.
- 2 - Manejo da tesoura sem material algum: exercício visomotor de grande dinamismo unimanual que tem por objetivo tornar elástico o movimento sucessivo e acostumar a criança ao ato preensor em combinação com a dinâmica manual.
- 3 - Corte livre sobre papel - atividade de coordenação bimanual que compreende movimentos dissociados em ação conjunta e manejo simultâneo de dois elementos: papel e tesoura; tem por objetivo habituar a criança a manejar os dois materiais necessários para o recorte e aprender a cortar o papel.
- 4 - Recorte sobre desenho - ao caráter de exercício fundamental-

mente dinâmico manual, se soma agora o de exatidão na coordenação visomotora, já que deve haver coincidência do corte com o desenho marcado.

A dificuldade de aperfeiçoamento no recorte não é comparável a nenhuma outra atividade, porém, uma vez conseguido, garante a posterior aquisição de destreza em atividade de grande precisão.

CAPÍTULO 4

INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

4.1 - Justificativas

"A aprendizagem da leitura e da escrita da criança depende, além de grande complexidade e variedade de fatores, em parte, de sua maturidade intelectual e perceptiva, sendo, portanto, lógico que insuficiências nessas áreas repercutem no domínio do rendimento escolar" (Novaes-1970).

Com este pensamento propomos um trabalho de orientação a um grupo de professores de classes de alfabetização, manifestando, assim, uma preocupação precoce com os distúrbios psicomotores que poderão se apresentar, influenciando e muitas vezes impedindo, o aprendizado da leitura e da escrita.

A Investigação de Campo que ora é descrita e analisada teve por base a busca de atuação nos processos de integração, elaboração e realização, inerentes à realidade junto à criança face ao seu desenvolvimento através de seu professor elemento presente num grande período de sua vida, (um ano levito - 8 meses).

Trabalhamos com as professoras numa nova aproximação no campo da psicomotricidade.

Reverendo as matizes das expressões corporais de seus alunos, detalhando propostas de observação e atuação direta na adaptação funcional ou readaptação de seus alunos. Partimos de um aspecto essencial, auxiliar seus alunos nas múltiplas ações de integração à vida, em especial à vida escolar.

Tivemos como premissa de trabalho a não definição do estágio psicomotor de cada criança; importava-nos sim, propor a todas atividades de base que servissem de revisão às etapas do desenvolvimento psicomotor, principalmente àquelas implicadas no domínio da leitura e da escrita. Propusemo-nos a repensar com as profes-

soras o desenvolvimento psicomotor de suas crianças, utilizando o movimento como meio extraordinariamente rico de modificações relacionais do indivíduo consigo mesmo, com os objetos e com os outros.

Acreditamos ser de grande importância trabalhar com a professora o processo de desenvolvimento psicomotor de suas crianças, sobretudo a coordenação visomótor.

Justificamo-nos com os seguintes argumentos:

- (1º) os currículos de aprendizagem escolar básicos não dão conveniente importância à educação psicomotora, sendo este assunto quase totalmente desconhecido pelos professores;
- (2º) é necessário freiar a proliferação indefinida das "epidemias escolares" (dislexias, disgrafias, disortografias, discalculias,...);
- (3º) o comportamento exigido nas situações escolares põem em destaque a inseparabilidade da motricidade e da inteligência, já que é pelo movimento que o pensamento vai se estruturando;
- (4º) paradoxalmente, o comportamento exigido nas situações escolares demonstra uma total inaceitabilidade da necessidade de movimento e da experiência corporal da criança, negligenciando as atividades instrumentais que organizam o cérebro;
- (5º) as insuficiências instrumentais são cada vez maiores na infância, o que limita em grande parte, a adaptação das aprendizagens gnoso-práticas mais simples;
- (6º) repensando com os professores o desenvolvimento psicomotor de todas as crianças, minimizamos o afã patológico que aflora em nossas preocupações, deixando de centrar discussão sobre determinadas crianças somente. O professor esti-

mulado a observar percebe pontos a discutir os mais diversos, variando também as crianças que os apresentaram.

4.2 - PLANO DE TRABALHO

4.2.1 - OBJETIVO ESPECÍFICO

Verificar se, através de uma atuação preventiva de programação psicopedagógica específica, é facilitado o domínio da leitura e da escrita em crianças que ingressem na vida escolar.

4.2.2 - HIPÓTESE

H_1 - a atuação psicopedagógica específica, centrada no desenvolvimento psicomotor, facilita o desempenho percepto-visomotor dos alfabetizandos.

H_2 - o melhor desempenho percepto-visomotor dos alfabetizandos influencia o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o rendimento escolar.

4.2.3 - ESTRATÉGIAS DE TRABALHO

Nossa proposta de trabalho foi possibilitar a grupos de professores uma troca de experiência e sugestões e, uma busca de atitudes de observação detalhada, a fim de captar o mais cedo possível as falhas no desenvolvimento psicomotor que seus alunos possam vir a apresentar.

Auxiliar o aluno, através de sugestões de atividades padronizadas (exercícios psicopedagógicos), a atingir um nível de idade motriz propício para a alfabetização.

Para isso, programamos reuniões semanais de 1 (uma) hora de duração, durante cinco meses (maio-outubro), onde numa atuação Psicopedagógica, procuramos promover: -esclarecimentos sobre as dificuldades psicomotoras características de crianças nessa faixa etária;

- orientando o professor no seu desenvolvimento frente às dificuldades psicomotoras que podem aparecer nas crianças pós-observação;

- propondo exercícios (cinestesias) preventivos das dificuldades psicomotoras;

- atuando indiretamente nos grupos de crianças com propostas padronizadas ligadas à Coordenação Visomotora e Dinâmica Manual. Material tirado do livro "Psicomotricidade" de Dalila Costallat, consistindo de exercícios de picado, mosaico e recorte.

Como critério comparativo entre os grupos: (experimental e de controle) lançamos mão de anamneses; questionário informativo do histórico vivencial da criança, dados fornecidos pela mãe ou responsável mais próximo de cada criança (Anexo 1).

Como instrumento facilitador na coleta dos dados observados, foi padronizado um questionário individual para cada aluno preenchido pela professora, durante a programação (Anexo 2).

Para verificar o efeito desta atuação Psicopedagógica utilizamos o teste guesaltico visomotor de L. Bender, aplicado em duas fases do trabalho: antes e depois da realização do mesmo, (variável dependente); e aplicado também em outro grupo semelhante ao estudado (isto é, escolas da mesma região, uso do mesmo método de alfabetização,...). Este segundo grupo servindo de controle.

4.3 - METODOLOGIA

4.3.1 - Sujeitos

A amostra constando de alunos iniciantes da rede municipal do Rio de Janeiro, pertencentes a escolas do 14º DEC (Distrito de Educação e Cultura), antigo 1º XVRA, foi aleatória, com total de 270 alunos, em condições sócio-econômicas similares. A escolha das escolas se fez em função das possibilidades de trabalho do pesquisador e aceitabilidade dos diretores, propiciando o engajamento de professores da 1ª série e o uso das dependências das escolas por 1 (um) ano letivo para encontro com professores anamnese com mães e testagens.

Consideramos aleatório o critério de seleção dos sujeitos, por trabalharmos com 13 turmas sem ter havido, de nossa parte, nenhum tipo de determinação na formação dessas turmas, assim atingindo, crianças que procuraram, no ano letivo de 1975, como iniciantes, escolas da rede municipal situadas na zona de Madureira e proximidades, e por terem nível sócio-econômico de médio para baixo, dados determinados nas anamneses (anexo 1). Ainda usamos como critério não ter o sujeito pertencido a nenhum tipo de atividade escolar anteriormente. Trabalhamos com meninos e meninas de 6 a 3 m até 7 a 2 m (idade calculada com base no mês de maio de 1975, época da 1ª testagem).

4.3.2 - Instrumentos Utilizados

(1) Teste Gestáltico Visomotor-Bender

Usado na determinação da diferença entre a idade visomotora e a cronológica da criança. A idade visomotora (IVM) "é obtida através da relação da percepção e reprodução das figuras gestálticas com princípios biológicos da ação sensório-moto-

ra que variam em função de padrões de desenvolvimento e nível de maturação" (Bender-1938).

Da série de desenhos utilizados por Wertheimer (1923) para estudar a "Gestalt Visual", L. Bender (1938) tomou nove modelos que propôs a indivíduos adultos, deficientes mentais e doentes mentais e a crianças deficientes e normais. L. Bender denomina seu teste: teste de Gestalt visomotor. Desde o início de sua obra presta homenagem à escola da Gestalt de Berlim, mas relembra as teorias mais recentes de autores americanos Lewin (1935), Sander (1930) e Schilder (1934) em particular, segundo as quais o ponto de vista dinâmico foi negligenciado pela teoria clássica da gestalt. Insiste sobre o fator motor de toda adaptação e, a propósito de seu teste, propõe a noção de gestalt visomotor, para caracterizar o essencial do que é colocado em jogo.

A autora apresenta resultados genéticos interessantes para colocar em evidência, de idade em idade, o amadurecimento neuromotor. Segundo estes resultados, o "teste é válido à crianças de quatro a onze anos, intervalo de tempo no curso do qual a função linguística, compreendendo a leitura e a escrita, prossegue seu desenvolvimento". A autora salienta, outrossim, que, a partir dos estudos sobre a afasia sensorial, foi verificado que "a função gestalt visomotor é uma função fundamental associada às aptidões de linguagem e estreitamento, associada às diversas funções intelectuais, tais como percepção visual, habilidade motora manual, conceitos temporais-espaciais, e organização ou representação" (Bender-1938).

Para Bender, é aos onze anos que todas as figuras são reproduzidas satisfatoriamente, não trazendo a idade adulta mais que uma certa "perfeição motora, ou melhor, uma maior preci

são nos detalhes das dimensões e das distâncias".

L.Bender critica a expressão "inaptidão motora" empregada por Gesell (1924) para indicar a criança que não sabe reproduzir ainda certos desenhos, e prefere falar de uma dificuldade ligada ao problema da função de gestalt visomotor.

Bender define a função Gestáltica "como aquela função do organismo integrado, por onde este organismo responde a uma constelação de estímulos dada como um todo, sendo a própria resposta uma constelação, um padrão, uma Gestalt. É o quadro total de estímulos e o estado de integração do organismo que determina o padrão de respostas" (Bender-1938). Sobre esta tese, concebeu seu teste optando por padrões visomotores por serem fáceis de serem mensurados em situação experimentais.

É um teste visomotor no sentido estrito: o examinador realiza a tarefa gráfica com os nove modelos que lhes são apresentados visualmente.

O teste Bender visa medir a Idade Visomotor da criança (variável dependente), que é uma função gestáltica fundamental associada à capacidade linguística e às diversas funções da inteligência, como:

- percepção visual
- habilidade motora manual
- conceitos temporais e espaciais (localização espacial)
- capacidade de organização e representação;

Medindo-se no sujeito o nível de sua gestalt visomotor pela cópia da figura gestáltica, pede-se estabelecer:

- seu nível de maturação
- suspeitas de lesão cerebral

- suspeitas de debilidade (sinais de organicidade)
- suspeita de dislexia

Detivemo-nos aqui na verificação da Idade Visomotora como informante do nível maturacional da criança, deixando os outros dados como material de informação individual para os casos específicos.

Como afirma Santucci "no caso em que o atraso das aquisições escolares não possa ser explicado a não ser por um atraso mental global, é útil examinar as possibilidades de uma criança no plano da organização perceptiva e motora do espaço. Um teste de cópia de desenhos geométricos, tal como de Bender, permitirá colocar em evidência a discordância existente entre o nível intelectual global da criança e seu nível do ponto de vista da organização espacial e também incentivar a análise de suas dificuldades" (Zazzo-1960).

(2) - Anamnese:

Usada para o controle de dados e informações que possam interferir na compreensão do desenvolvimento das crianças pesquisadas, sobretudo em relação a: diferenças no histórico do desenvolvimento motor de cada criança; dificuldades na gestação e no parto; dados patológicos familiares; relação interpesoais até a entrada na escola; realidade sócio-econômica; tipo de habitação; recursos na moradia; vínculo à instituições sociais.

Com os dados da anamnese pretendemos determinar as características familiares, não são reletiva ao aspecto humano (nome e profissão dos responsáveis, número de irmãos, ordem da cri-

ança entre os irmãos, número de pessoas que habitam sua casa, como em relação aos aspectos de moradia. As características apontadas podem permitir uma melhor percepção do tipo de relação vivida e o grau de condicionamento (social, espacial e afetivo) a que tem estado sujeito.

Num outro momento interessamo-nos em situar o nível de sociabilidade da criança, além de traços gerais de seu comportamento, sobretudo em relação a escola; quanto aos dados do desenvolvimento psicomotor, interessa um pequeno esboço das su-cessivas aquisições psicotônicas, primordialmente, ligadas a marcha e a fala; dependentes da gestação, o ser ou não desejada; os cuidados médicos e clima familiar, tipo de parto, responsabilidade dos primeiros cuidados a cargo de quem; de que se alimentava e se alimenta, como é o seu dormir e com quem dorme, atuais domínios psicomotores além de dados de identificação da criança como nome, idade, residência, escola e turma, doenças que já teve...

Pretendemos, com a anamnese, verificar a homogeneidade das amostras, ligadas a nível sócio-econômico, experiências prévias, localização de moradia.

(3) Questionário Individual;

Para o recolhimento de informações das observações e aquisições de dados do comportamento da criança na escola. Os itens do questionário privilegiam a verificação da coordenação geral da criança, ligada a domínios de tempo e espaço e coordenações específicas como a Bimanual e Visomotora.

Material preenchido pelo professor para cada aluno, componente do grupo experimental, após seis meses de observação sendo os itens do questionário de seu conhecimento prévio.

- com os dados do questionário individual levantamos informações sobre a Vida Escolar das crianças e total de faltas em relação aos dias letivos, motivos das faltas, mudança de professor, rendimento escolar, preferências pessoais e noções ligadas a tempo e espaço que dominam.

- além de dados de identificações gerais, eram dados características da personalidade da criança.

- ligados aos dados de desenvolvimento psicomotor foram solicitadas informações da coordenação estática geral, da coordenação geral dinâmica (ênfatizando marchar, correr, subir e pular) coordenação visomotora (ênfatizando domínio visomotor e movimentos dos olhos na leitura e na escrita), coordenação manual, detalhando informações ligadas à realização das atividades padronizadas.

(4) Programação Padronizada.

(A) Picado: Exercícios preparatórios de controle de movimento. Número total de exercícios: 18.

- Picado graduado desde o espontâneo até a linha reta (5 anos IVM). Número de exercícios: 11.

- Picado graduado da linha reta até a silhueta (6 anos IVM). Número de exercícios: 4.

- Picado em silhuetas de contornos complexa (7 anos IVM). - Número de exercícios: 3.

(B) Mosaico: Exercícios preparatórios de controle de movimentos e ginástica digital. Número total de exercícios: 12.

- Exercitação graduando tamanho no rasgado e exercícios de colagem sobre superfície planas (5 anos IVM). - Número de exercícios: 2.

- Graduação nas formas das superfícies a cobrir, rasgando formas desenhadas (6 anos IVM). - Número de exercícios: 10.

(C) Recorte: Exercícios preparatórios de controle de movimentos e exercícios de dissociação manual. - Número total de exercícios: 17.

Manipulação da tesoura, apreensão, cortes sem desenho, corte em linha reta, franja (5 anos IVM). - Número de exercícios: 5.

Franjas, tiras, formas geométricas, retilíneas, guarnições geométricas em tamanhos diferentes em papel plástico fino, papel pardo, (6 anos IVM). - Número de exercícios: 7.

Formas geométricas em tamanho menor, círculos amplos, elipsóides grandes, utilização decorativa do $1/2$ círculo e $1/4$ círculo e elipsóide (7 anos IVM). - Número de exercícios: 5.

4.3.3 - Cronograma

Atividades	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
da Fase de prepara- ção	x								
da Fase de exe- cução: apl./Bender entrev./mães reunião/prof. apl./exerc. quest./prof.	xx	xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
da Avaliação: reapl./Bender quest./prof. exame ficha/al. relatório			xxx				xxxxxxxxxxxx	xxx	xxxxxxxxxxxx
									xxxx

4.3.4 - Procedimento

Grupo Experimental:

Submetido à atuação psicopedagógica, durante um período de cinco meses (maio a outubro), com reuniões semanais com os professores de uma hora de duração, onde os esclarecimentos e orientações foram dados com as programações padronizadas correspondentes a cada semana (exercícios mimeografados e trazidos para o número certo de crianças de cada turma, três a quatro por semana, além da proposta de exercícios cinestésicos).

4.4 - Discussão dos Resultados

A tabela 1 apresenta os resultados obtidos com o teste gestáltico Visomotor Bender aplicado em crianças cursando o seu 1º ano de vida escolar da rede Municipal do Rio de Janeiro, com idade cronológica entre 6 anos e 11 meses e 7 anos e 8 meses (referentes à 2ª testagem). No grupo experimental os sujeitos foram submetidos a acompanhamento psicopedagógico após primeira testagem Bender, sendo a 2ª testagem efetuada 5 meses depois; no grupo de controle, foram feitas as duas testagens sem atuação psicopedagógica.

- Comparando a idade visomotora média do grupo experimental antes e depois da programação (teste t para amostras relacionadas), verificou-se uma diferença significativa, ao nível de 0,05, tanto nos meninos quanto nas meninas ($t=5,6632$); nas crianças do grupo de controle, por outro lado, não foram verificadas diferenças significativas entre a primeira e a segunda testagem ($t=1,7553$).

- Confrontando-se a média das medidas do grupo experimental com a do controle (teste t para amostras independentes), constataram-se diferenças significativas ao nível de 0,05, tanto na primeira testagem quanto na segunda, o que sugere uma possível ausência de aleatoriedade na constituição das amostras.

- Com efeito, embora tenham sido levados em conta diversos fatores como idade, área de moradia (zona suburbana de Madureira e proximidades), constituição familiar, não participação anterior em nenhum tipo de atividade escolar, uma análise posterior e mais cuidadosa da anamnese detectou pequenas vantagens sócio-econômicas em favor dos sujeitos constituintes do grupo experimental. Mesmo não tendo sido possível, no âmbito desta pesquisa, esclarecer o papel dessa variável no presente contex-

to, o fato de, na comparação antes-depois, só terem sido detectadas diferenças no grupo experimental permite atribuir ao trabalho de acompanhamento um efeito positivo sobre o desenvolvimento visomotor.

- Comparando-se, entretanto, a segunda testagem realizada logo após o trabalho psicopedagógico, com uma terceira, efetuada 3 anos depois, não mais foi obtida uma diferença significativa nas médias de idade visomotora entre os grupos ($t=0,909$).

- Em relação à segunda hipótese, referente ao desempenho escolar, a tabela 2, contém os conceitos obtidos pelos alunos durante os anos imediatamente subsequentes ao trabalho de base, evidenciando, numa primeira inspeção dos dados, a ocorrência de melhor aproveitamento no grupo experimental. Comparando as aprovações (conceitos A, B e C) e as reprovações (conceitos D e E) verificadas nos grupos experimental e de controle em cada período letivo (teste qui-quadrado, com correção de YATES para pequenas amostras; $gl=1$) constataram-se diferenças significativas, ao nível de 0,05, na 1ª série ($\chi^2=7,350$), na 3ª série ($\chi^2=7,350$) e na 4ª série ($\chi^2=6,021$); somente na 2ª série não houve diferença significativa de aprovações e reprovações entre os dois grupos ($\chi^2=2,455$). Considerando-se o desempenho individual no conjunto das quatro séries, pode-se constatar que, no grupo experimental, não houve nenhum aluno repetente nas quatro séries ao passo que, no de controle, houve 9 alunos repetentes, diferença essa estatisticamente significativa ao nível de 0,05 ($\chi^2=8,752$).

- Um aspecto dos dados que não pode deixar de ser considerado é a diminuição no número de alunos verificada no período da nossa pesquisa. Na época da 1ª testagem (maio de 1975) havia

um total de 270 alunos, 123 no grupo experimental, 147 no de controle. Quanto da 2ª testagem (outubro/novembro de 1975), es ses números haviam se reduzido para 97 e 92, nos grupos experi mental e de controle, respectivamente. Já na 3ª testagem (novembro de 1978) havia apenas 24 remanescentes do grupo experimental e 25 do de controle.

- Esses dados, que indicam uma perda de 81,9% após 3 anos de vida escolar, se não constituem uma evidência direta da evasão escolar, o são, pelo menos, da perda de continuidade no histórico vivencial escolar.

- Em suma, com base nesses resultados, ficou evidencia do que a atuação psicopedagógica, levada a efeito nos primeiros meses de escolaridade, pode proporcionar maior desenvolvimento psicovisomotor do que os procedimentos convencionais; além dis so, por contribuir para a facilitação dos domínios básicos da leitura e da escrita, essa atuação acaba propiciando melhor de sempenho escolar. O fato de, em relação a uma terceira testagem, três anos após o trabalho de atuação, não ter sido detectada di ferença entre os grupos, pode ser interpretado como denotatório do despreparo dos professores das séries subsequentes quanto ao trabalho de coordenação específica.

- Os dados relativos à perda de sujeitos durante o pe ríodo da pesquisa, por sua vez, testemunham que pelo menos par te das razões para a perda da continuidade escolar pode estar na própria escola como engrenagem educacional, previamente defi nida, expelindo as peças (alunos) que nela não se encaixem.

4.5 - Observações Complementares

(A) - Em relação aos trabalhos junto às professoras

- Sentimos os passos crescentes da atuação dos nossos encontros tanto em âmbito profissional, surgindo a uma atitude mais consciente frente a seus alunos, como em relação ao coleguismo e ajuda mútua desenvolvidos pelas reuniões semanais, onde, na troca de experiências, eram trabalhadas as dificuldades comuns e buscadas, em conjunto, soluções possíveis.

- Inicialmente, alguns elementos demonstraram uma preocupação excessiva com os encaminhamentos possíveis para os grupos de crianças problemas. Passo a passo foram descobrindo que juntas, trazendo para o grupo as dificuldades e resoluções, iam solucionando a maioria através, muitas vezes, de um maior apoio e compreensão às suas crianças. Este tão grande grupo inicial de crianças encaminhadas foi reduzido a um pequeno, no levantamento final.

- Outra observação feita foi o crescente desinteresse das professoras frente aos trabalhos padronizados, o que nos levou a reduzi-los no segundo semestre do trabalho. Esta mudança de interesse foi sentido, nas professoras cujas turmas apresentavam melhores resultados no domínio da leitura e da escrita. Torna-se importante ressaltar que o desinteresse não atingiu às crianças, que, antes de tudo, viam nos exercícios uma atividade relaxadora e divertida.

- Surgiram, também, por parte das professoras propostas de ampliação do trabalho de apoio às professoras em geral da escola. Havendo já no decorrer do trabalho participações extras de supervisoras e professoras de outras turmas.

(B) - Em relação às anamneses psicomotoras

- Foi sentida uma grande expectativa por parte dos responsáveis ao perceber uma maior preocupação da escola com suas

crianças. Observamos neles interesse em colaborar chegando, em muitos casos, a verbalizar os seus anseios de ajuda. Vimos também, através das anamneses, maior aproximação entre responsáveis e professores com crescente troca de confiança. Achamos de grande importância essa atitude frente aos responsáveis, não só porque são os informantes mais capacitados, como também pela oportunidade de recapitularem dados sobre sua criança, que, em muitos casos, é um entre muitos filhos, não havendo, comumente, para ela tempo de atenções especiais.

(C) - Em relação à Programação Padronizada

- Tivemos uma visão clara da importância da programação desenvolvida desde o início do ano, período chamado preparatório, por se tratar de base para um trabalho de coordenação visomaneal ideal, não tendo sido possível no caso de nossa pesquisa, por termos dedicado os primeiros meses a contatos com a chefia do DEC e Diretores de Escolas.

- Os trabalhos referentes à idade visomaneal de 5 (cinco) anos foram todos realizados, sendo o crescente de dificuldades acompanhado do gradativo desembaraço das crianças em resolvê-los. Quanto aos de seis e sete anos de idade visomaneal foram reduzidos dada a clara resistência das professoras, em acompanhar a programação. Resistência essa, não acompanhada pelas crianças que, embora apresentassem dificuldades na execução das programações, consideravam-nas agradáveis e divertidas, segundo relato das próprias professoras. Acusamos a identidade na dificuldade de execução dessas programações com os resultados do teste Gestalt Visomaneal, queremos dizer com isso que as crianças que apresentaram grande atraso (+ de 2 a) na idade visomaneal medida no teste Bender, apresentaram também dificuldade na

execução da proposta padronizada mesmo nos trabalhos correspondentes a idade visomotora de 5 anos.

De maneira geral a validade do trabalho foi sentida em todos os níveis e acreditamos poder ser adotado tipos semelhantes de propostas padronizadas, para o enriquecimento das atividades escolares, assim como os exercícios psicocinéticos. Lembramos que para as crianças, essas novas atividades incluídas em sua dinâmica curricular, foram vividas como agradáveis divertidas além de reveladoras de suas dificuldades básicas no referente a coordenação visomotora (propostas padronizadas), esquema corporal e reconhecimento do espaço (atividades psicocinéticas).

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

5 - Conclusão

A - Com este trabalho foi possível, através de uma discussão dos aspectos mais gerais.

Rever os vários aspectos deste campo novo de conhecimento que é a Psicomotricidade, ligada à Psicologia do Desenvolvimento que nega o homem fracionado e o vê como um todo em ação (em movimento), aceitando para tanto as bases biológicas, como fundamentais, sem negligenciar a força e o valor do meio;

- historiar as várias frentes de conhecimento científico que serviram de base para estes estudos e seus diferentes caminhos, chegando a abordagens psicomotoras que pudessem contribuir mais eficazmente para um trabalho psicopedagógico preventivo;

- enfatizando a Psicogenética de H. Wallon como grande contribuição na compreensão do desenvolvimento psicomotor da criança, dando relevância também aos trabalhos de R. Spitz;

- centrar na coordenação percepto-visomotora nossos estudos específicos, por ser ela base do domínio das exigências escolares, evidenciando a importância desta coordenação associada, às outras manifestações psicomotoras e acentuando a importância do trabalho dos professores com essas coordenações em suas crianças, através das propostas padronizadas;

- rever as dificuldades escolares, repensando-as como perturbações de aprendizagem, nas quais estão em pauta os métodos pedagógicos, as relações professor-aluno e as repercussões afetivas dos resultados;

- sublinhar a importância do paralelismo práxi-pesquisa na prática do Psicólogo Escolar, reforçando a necessidade de profissionais-pesquisadores, ou mais especificamente, de psicólogos escolares atuando no uso de métodos científicos de investigação.

B - É nossa proposta, especificamente, na atuação Psicopedagógica, adotando a Psicomotricidade como respaldo, agir de forma crítica, revendo com a própria escola, através dos pequenos grupos de professores, diferentes aspectos, quais sejam:

- em nossa sociedade o êxito escolar é sinônimo de êxito social, portanto o êxito escolar da criança fica sendo ponto crucial para seu prestígio social: - a cédula familiar aponta a escola, como solução para a ascensão social (dado constante nos relatos de nossas anamneses), - a escola, ao receber a criança, espera dela um nível "ideal" de prontidão para a aprendizagem, baseada em critérios que ela (escola) considera fundamentais mas nem sempre correspondem com as possibilidades e vivências dessas crianças;

- não é a criança, neste contexto, reconhecida ou respeitada, sofrendo sim uma dupla repressão ideológica - uma familiar e outra escolar;

- percebemos ao atuarmos com as professoras, ser o fracasso escolar de suas crianças sentido, narcisicamente, como fracasso pessoal e profissional. Fato que interfere no trabalhar com as crianças na superação das dificuldades escolares;

- as programações curriculares precisam ser estruturadas levando em conta as características culturais do grupo a que se destina, pois não se pode enquadrar crianças em um tipo geral de orienta-

ção escolar, sob pena de manter a defasagem entre escola e comunidade;

- faz parte da "crença" pedagógica, que crianças de estratos sociais economicamente inferiores apresentam rendimento também diminuído e está em preocupações longínquas da escola a adequação de suas exigências às necessidades de sua clientela.

- corroborando para esta "crença" os professores pertencentes que são, na sua maioria a classe média, desenvolvem, inconscientemente, atitudes conformistas com os quadros sociais instituídos não permitindo que a escola ocupe sua função crítica dentro da sociedade.

Comentários Finais:

Temos certeza que nosso trabalho não fecha a questão da Psicologia Escolar sua atuação fica insignificante se não acompanhada de investigações constantes dos objetivos implícitos e explícitos da escola e do próprio Sistema Educacional. Acreditamos, entretanto, que o repensar da própria escola pode começar no repensar da relação professor-aluno, afirmando que os processos de desenvolvimento que as crianças sofrem não podem ser esquecidos pelos professores.

Além disso, uma nova ótica psicopedagógica de características marcadamente preventivas, provém dos trabalhos na área de Psicomotricidade, conferindo papel importante a contexto educacional.

A importância da Psicomotricidade na sua finalidade

última pode ser entendida, epistemologicamente, como intervenção reorganizadora em todos os processos de aprendizagem na vida. Assim, uma atuação Psicopedagógica, do Psicólogo Escolar, calcada em teses da Educação Psicomotora, é válida e útil tanto para o professor, que ganha um novo foco de compreensão do desenvolvimento de seus alunos, como para as crianças que, mais especificamente observadas, além de uma sequência padronizada favorecendo seu desempenho escolar, têm suas dificuldades atendidas identificadas, de acordo com o grau de complexidade que apresente:

O fato de as características da personalidade da criança e seus estados emocionais interferirem na aprendizagem escolar reforça o ponto de vista da necessidade de ser a atuação do Psicólogo Escolar preventiva, por natureza, sobretudo ligada às crianças ingressantes na vida escolar. Essa atuação deve se dar através do professor, elemento que tem relação direta com a criança no seu cotidiano e cujas características de personalidade, estados emocionais e bagagem formativa interferem na produção final da aprendizagem.

Por outro lado, a individualização da observação e da análise nas atividades programadas, aproxima o professor, de maneira mais homogênia, de seus alunos, promovendo julgamentos mais presos à realidade apoiados em padrões de comportamentos que a criança apresenta. Com isto, reforçamos a tese de formas mais individualizadas de ensino, turmas menores, respeitando desta maneira processos individuais de aprendizagem. Acreditamos que um ensino mais próximo, isto é, mais preso as reais necessidades sentidas em cada criança, teria seus efeitos mesmo no que se re-

fere a permanência destas na escola. Caso em que no nosso trabalho foi claramente marcado frente ao nº inicial e final de crianças.

A N E X O 1

ANAMNESE PSICOMOTORA

NOME:

SEXO:

DATA NASC.:

IDADE:

RESIDÊNCIA:

BAIRRO:

ESCOLA:

PROFESSORA:

01 - CONSTITUIÇÃO FAMILIAR:

Pai () Padrasto () Outro () Profissão

Mãe () Madrasta () Outra () Profissão

Irmãos () Idades Outros

Irmãs () Idades Outras

Ordem que ocupa entre os irmãos

Total de Pessoas
em casa02 - HISTÓRICO PESSOAL:

A) Concepção:

Criança desejada () Não desejada ()

Tentativa de aborto do Pr () Tempo ()

B) Gestação:

Com acompanhamento médico () Sem acompanhamento médico ()

Normal () Com dificuldades ()

Tipo:

C) Parto:

Local; casa () maternidade () outro ()

Tipo: natural () forceps () cesária ()

Tempo: a termo () prematuro ()

Obs.:

D) Pós-Parto: (ocorrência nos primeiros meses)

Vômitos frequentes () Diarréia frequente ()

Perda de choro () Prisão de ventre ()

Outros:

Características particulares do bebê:

Pessoa que cuidou do bebê

03 - DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR:

A) ALIMENTAÇÃO:

Ao nascer: seio () mamadeira ()

Desmame: meses alimentos sólidos meses

Preferências alimentares atuais:

Recusas alimentares atuais:

B) SONO:

Atual Anterior

Tranquilo () () Baba () ()

Insônia () () Range os dentes () ()

Agitado () () Esbugalha os olhos () ()

Debate-se muito () () É sonâmbulo () ()

Fala dormindo () () Apres. enurese () ()

Grita dormindo () () Outro

Dorme:

Em quarto separado dos pais () Quarto com irmãos() Sozinho()

Com outras pessoas

C) DESENVOLVIMENTO MOTOR:

Sentou com meses Engatinhou com meses

Ficou em pé c/ meses Andou com

Controle de esfíntres

com de idade Fácil () Difícil ()

Comeu sozinho com

meses

Vestiu-se sozinho com

Tomou banho sozinho com

meses

D) LINGUAGEM:

Falou com meses Forma: corrata () incorreta()

Apresenta atualmente dificuldade na fala ?

Tipo:

E) CONTROLE MOTOR:

Tiques () Cacoetes ()

Tipess:

Deixa cair objetos frequentemente ?

Cai frequentemente ao andar ?

Sobre escadas com dificuldade ?

Cai frequentemente ao correr ?

Apresenta tremores ?

Apresenta defeitos de postura ?

Tipo:

Apresenta defeito de postura ao andar ?

Parado

F) TICS E CACOETES: (atuais e anteriores)

Tipo:

Atitude dos pais:

G) SEXUALIDADE:

Curiosidade () Tipo:

Masturbação () Frequente () Esporádica ()

Às claras () Às claras () Às escondidas()

Atitude da família:

H) SOCIABILIDADE:

Tem muitos companheiros () Brinca sô ()

Gosta de visitar amigos () Gosta de visitar parentes ()

Faz amigos facilmente () Prefere amigos: maiores () menores ()

I) ATITUDE FRENTE A ESCOLA:

Gosta de ir: () Não gosta de ir: ()

Gosta de estudar: () Não gosta de estudar: ()

Vai bem na escola? () Estuda em casa com alguém? ()

Quem?

Gosta da professora? Gosta de seus colegas de turma?

Recebe castigos quando tira notas baixas?

Tipo:

É repreendido frequentemente na escola?

Reação:

Frequentou escolas anteriores:

maternal: () tempo J. Infância () tempo

J) TRAÇOS DE COMPORTAMENTO:

Atuais:

Anteriores:

L) ANTECEDENTES PATOLÓGICOS:

Alguém nervoso () Tipo de parentesco:

D. Mental () Parentesco:

Alguém internado () Tipo de parentesco

Alguém alcoolatra () Parentesco

Alguém com asma () Parentesco

Alguém com alergia () Parentesco

Alguém c/ "ataques" () Parentesco e tipo

Outros:

DOENÇAS DA CRIANÇA:

(Obs.: - descrever quais, a idade que tinha a criança, reações e atitude dos pais frente a doença)

Febres frequentes () Convulsões frequentes () Desmaios ()

Cirurgias

AMBIENTE FÍSICO:

Tipo de residência: casa () apartamento () barraco ()

Outro:

OBSERVAÇÕES:

Data: / /

Entrevistador:

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

NOME:

PROFESSORA:

ESCOLA:

IDADE:

TURMA:

TURNO:

1) VIDA ESCOLAR:

a) total de dias letivos no semestre ()

total de faltas de crianças no semestre ()

mudança de professora ()

b) Motivos das faltas:

- distância da residência () - desinteresse familiar ()

- doença da criança () qual ?

- outros motivos () citar

2) RENDIMENTO ESCOLAR:

	domina	t/dificuldade	n/aprendeu
alfabetização	()	()	()
noções matemáticas	()	()	()
outras noções	()	()	()

3) CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE:

- calmo () - agitado () +/- ()

- alegre () - triste () +/- ()

- quieto () - levado () +/- ()

- amável () - bruto () +/- ()

- | | | | |
|-------------|-----|--------------|-------------|
| - obediente | () | - malcriado | () +/- () |
| - calado | () | - falador | () +/- () |
| - apático | () | - ativo | () +/- () |
| - educado | () | - espivitado | () +/- () |
| - delicado | () | - agressivo | () +/- () |
- outras características:

4) PREFERÊNCIAS

- | | | | |
|----------------|-----|------------------------|-----|
| - estudar | () | - brincar | () |
| - vir à escola | () | - ficar sō | () |
| - conversar | () | - estar com os colegas | () |
- outras:

5) NOÇÕES DOMINADAS:

- | | | | |
|-------------------|-----|--------------------|-----|
| ontem x amanhã | () | antes x depois | () |
| em cima x embaixo | () | direita x esquerda | () |
| na frente x atrás | () | horas | () |
| manhã-tarde-noite | () | dias da semana | () |

	normal	c/dif.	não obs.
curvar-se	()	()	()
agachar-se	()	()	()
ajoelhar-se	()	()	()
sentar-se	()	()	()
ficar de pé (ereto)	()	()	()
manter-se agachado	()	()	()
manter-se ajoelhado	()	()	()
sentar-se com o tronco ereto	()	()	()
manter-se na ponta dos pés	()	()	()

Defeitos de postura:

Coordenação geral dinâmica (locomção)

1- Marchar

- a) normal () não observada ()
- b) Com dificuldade:
- andar em linha reta () não observada ()
 - balançar o corpo ao andar () não observada ()
 - andar rigidamente () não observada ()
 - esbarrar nos colegas ou objetos () não observada ()
 - perder o equilíbrio () não observada ()
 - tropeçar e cair frequentemente () não observada ()
 - outras características:

2- Correr

- a) normal () não observada ()
- b) com dificuldade:
- ser lento ao correr () não observado ()
 - não saber () não observado ()
 - sacudir todo corpo () não observado ()
 - outras características:

3- Subir, descer, pular

	normal	c/dificuldade	não obs.
subir	()	()	()
descer	()	()	()
pular	()	()	()
pular no mesmo lugar	()	()	()
saltar obstáculos	()	()	()
galopar	()	()	()

- estrabismo ()
- dificuldade em ler distante do quadro ()
- dificuldade em ler perto do quadro ()
- irritação nos olhos ()
- vermelhidão nos olhos ()
- purgação frequente ()
- lacrimejar frequente ()
- piscar frequente ()

2- Movimento dos olhos:

- | | normal | não observado |
|-----------------------|--------|---------------|
| - na escrita(E:D) | () | () |
| - na leitura (E-D) | () | () |
| - em outras situações | () | () |

3- Domínio visomotor:

- | | não | c/dif. | não obs. |
|-----------------------------------|-----|--------|----------|
| a) segurar os objetos com firmeza | () | () | () |
| - escrever com pressão | () | () | () |

b) dificuldades específicas:

- | | sim | não obs. |
|--|-----|----------|
| - deixar cair objetos com frequência | () | () |
| - apanhar objetos com movimentos bruscos | () | () |
| - furar o papel ao escrever | () | () |
| - escrever excessivamente claro | () | () |

Coordenação manual:

1- Período:

a) ritmo de execução dos exercícios:

- normal () - rápida ()
- cuidadosa () - excessiva (rasgando) ()
- lenta () - excessiva (não perfurando) ()

b) distribuição:

- normal ()
- tendendo para os contos ()
- tendendo no centro ()

c) interesse:

- normal ()
- revelando desagrado ()
- desinteressado ()

2- Recorte:

a) uso do material:

- sabe segurar a tesoura ()
- tem coordenação para cortar ()

b) ritmo de execução dos exercícios:

- normal () - rápida ()
- cuidadosa () - excessiva (rasgando) ()
- lenta () - excessiva (não cortando) ()

c) distribuição:

- normal (regular) () - em tiras largas ()
- em curva () - em tiras finas ()
- deixando bicos () - em tamanhos diferentes ()

d) interesse:

- normal ()

- revelando desagrado ()
- desinteressado ()

3- Mosaico:

a) ritmo de execução (rasgar)

- normal () - excessiva (pedaços grandes) ()
- cuidadosa () - excessiva (pedaços pequenos) ()
- lenta () - irregular ()
- rápida ()

b) distribuição (colar)

- normal
- tendendo para os cantos
- utilizando toda superfície
- tendendo ao centro
- usando quantidade excessiva de papéis
- usando poucos papéis

c) interesse:

- normal ()
- revelando desagrado ()
- desinteressado ()

ANEXO 3Síntese dos Assuntos Desenvolvidos em Cada Reunião:

1a. REUNIÃO: 8 e 9 de maio

1a. PARTE

(A) Definição dos Objetivos do Trabalho

- Preocupação precoce com os distúrbios psicomotores que influenciam e impedem o domínio da leitura e da escrita.

- Troca de experiência e sugestões.

(B) Discussão sobre observações já feitas pelas professoras, em relação a cada criança da turma, separando o que é dado observado e o que é julgamento na observação.

PARA A REUNIÃO SEGUINTE:

Observar padrões de comportamento considerados por elas como "estranhos", "diferentes", "engraçados"...

2a. REUNIÃO: 15 e 16 de maio

1a. PARTE: DISCUSSÃO

- O que é psicomotricidade

- Como se dá o desenvolvimento psicomotor

- Tipos de coordenação

. coordenação geral - coordenação estática

. a coordenação está subordinada a: maturação do sistema nervoso, idade, fadiga, exercício...

- uso da música no auxílio à coordenação

2a. PARTE:

Discussão da observação livre feita, proposta sobre padrões de comportamentos, limitada a:

1) OBSERVAÇÃO

- postura (orientação de tronco e membros, quadro estático)
- locomoção (maneira e direção)

3a. PARTE:

Exercícios padronizados (para cinco anos IVM)

Picado: Cinco exercícios (observar: precussão correta do pulsor).

MATERIAL: uma punção
uma prancha de cartolina grossa
papel tipo ofício

PICADO I : Espontâneo sobre o papel

" II : Com limite superior

" III : Com limite inferior

" IV : Com limite em um lado

Entrega da ficha de acompanhamento dos trabalhos padronizados.

3a. REUNIÃO: 22 e 23 de Maio

1a. PARTE

Comentários sobre as observações feitas a cerca de locomoção @ postura.

(A) Tentamos verificar as facilidades e dificuldades das crianças e nossa também, no uso correto do corpo.

Como chegar a um conhecimento completo de nosso corpo e de suas possibilidades?

Através de exercícios de relaxação, como o contrair e o relaxar sucessivo conseguimos chegar a um termo médio ideal de tônus muscular.

Executamos com as professoras um exercício de relaxação a partir da contração de todos os músculos partindo da perna, dedos e pés.

Com a dificuldade sentida em nós mesmas podemos concluir a necessidade de levar nossas crianças a este reconhecimento através de exercícios de relaxação simples a partir do tronco e pernas (contrair e relaxar membros).

Reforçamos também a falta de conhecimento das partes do corpo, por nossas crianças, verificando que atividades são realizadas com esse fim. Por exemplo: exercício de ginástica "cabeça, ombro, joelho e pé" (partindo para a nomeação de todas as partes do corpo).

2a. PARTE

Reforçamos a idéia de direcionar nossas observações à postura e à locomoção de nossas crianças.

Agora detalhando mais:

POSTURA

- 1) curvar-se
- 2) agachar-se

LOCOMOÇÃO

- 1) sobe
- 2) desce

- | | |
|------------------|-------------------|
| 3) agachado | 3) engatinha |
| 4) ajoelhar-se | 4) galopa |
| 5) ajoelhado | 5) salta |
| 6) sentado | 6) pula |
| 7) ereto | 7) marcha |
| 8) ponta dos pés | 8) corre |
| | 9) corre saltando |
| | 10) passo |
| | 11) anda |

3a. PARTE:

EXERCÍCIOS PADRONIZADOS

- PICADO V - com limite em ambos os lados
 PICADO VI - dentro de um círculo
 PICADO VII - dentro de um retângulo
 MOSAICO I - livre (por toda a folha)

4a. REUNIÃO: 29/5 - feriado

30/5

Por estarmos sentindo uma maior dificuldade de trabalho junto à segunda escola, aproveitamos esta reunião, para uma conversa mais pessoal (como pessoa e como profissional) deixando que as professoras se colocassem, situando o nosso trabalho dentro de suas realidades.

Não houve proposta de trabalho.

Não houve exercício padronizado.

5a. REUNIÃO: 5/6 de junho

1a. PARTE:

Uma posição de expectativa em relação a contribuições e

idéias trazidas pelas professoras.

2a. PARTE:

Pela defassagem no tempo das reuniões, somente uma re-
locação das propostas anteriores: postura e locomoção. Discu-
tindo coordenação estática e dinâmica.

3a. PARTE:

EXERCÍCIOS PADRONIZADOS:

- | | | |
|---------|------|--|
| PICADO | VIII | - dentro de um retângulo de cinco cm |
| PICADO | IX | - dentro de um retângulo de três cm |
| MOSAICO | II | - dentro de um quadrado |
| TESOURA | I | - cortar uma franja ao redor de uma fo-
lha de papel. |

Proposta de atividade Psicocinética

I - Exercícios de coordenação

1 - Coordenação óculo-manual: destreza e precisão (são
muito importantes no momento da aquisição da escrita)

2 - Exercícios de coordenação dinâmica geral.

6a. REUNIÃO: 12 e 13 de junho

1a. PARTE: Coordenação Dinâmica Manual

Todo ato de coordenação dinâmica manual leva implícita u-
ma prévia coordenação visomotora. Um gesto bem coordenado de
ambas as mãos se realiza com um fim, logo existe uma impressão
visual anterior ao ato, que permite efetuar um cálculo adequa-
do ao tempo de uma distância (harmonia do movimento).

A coordenação dinâmica manual exige a participação das duas mãos no movimento e quase todos os atos que realizamos em nossa vida diária são dessa natureza.

EVOLUÇÃO FISIOLÓGICA DO MOVIMENTO

Para a execução correta de um movimento coordenado é necessário ter conseguido a plena dissociação do movimento e isso implica num certo grau de maturidade neuromotriz.

Evolução fisiológica - diminuição progressiva dos movimentos associados e, como consequência disso, mais independência dos graus musculares: BEBÊ (movimentos globais); Movimentos precisos e localizados de todas as partes do corpo; Movimentos vão se afastando, chegando ao pensamento, isto é :

A extensão dos movimentos se faz a outros seguitos do membro interessado e seu homólogo, porém o corpo e os outros membros participam cada vez menos.

Mais tarde os movimentos já estão bem localizados só permanecendo a independência direita x esquerda. Exemplo: (fechar a mão direita e a esquerda também). Será sobre base dessa dissociação que a criança chegará a precisão dos gestos.

Distinção entre os movimentos de coordenação manual.

- 1) Pelo modo de executar - movimentos coordenados simultâneos
 - alternados
 - dissociados
- 2) Pela classe de dinamismo que põe em jogo - digitais puros
 - de manipulação
 - gestuais

2a. PARTE:

Observar em seus alunos:

- Movimentos de execução: simétrica,
alternada,
dissociada.

Através de exercícios rítmicos ou tarefas cotidianas programadas pelas próprias professoras.

3a. PARTE:

EXERCÍCIO PADRONIZADO

PICADO X - entre duas linhas de dois cm e um cm

PICADO XI - entre duas linhas de meio cm e um cm

TESOURA II - numa meia folha corte nos extremos

TESOURA III - numa meia folha corte em todo comprimento.

7a. REUNIÃO: 19 e 20 de junho

1a. PARTE.

COORDENAÇÃO VISOMOTORA:

A coordenação visomotora é o primeiro passo para a dinâmica manual - uma só mão coordena a dinâmica manual - ambas as mãos relacionadas entre si.

Enquanto todo ato de coordenação manual implica sempre numa coordenação visomotora, ao contrário, só alguns atos de coordenação visomotora são do tipo dinâmico manual. Exemplo :
Visomotora - apanhar uma bola e levá-la à boca.

Atos de resposta corporal ou de membros inferiores - pertencem à coordenação geral.

2a. PARTE:

Observar em seus alunos como está a sua dinâmica visual.

- Visão
- Coordenação visomotora

3a. PARTE:

Exercícios padronizados:

- PICADO XII - linha horizontal - linha vertical
- PICADO XIII - linhas dentro de um retângulo
- TESOURA IV - cortar padrões fixos de dois cm por oito cm
- TESOURA V - cortar padrões de um cm por oito cm, um cm por nove cm alternados.

8a. REUNIÃO: 26 e 27 de junho

1a. PARTE:

Discussão sobre o questionário individual a ser completado.

2a. PARTE:

Avaliação do trabalho até aqui realizado.

3a. PARTE:

Proposta de atividade Psicocinética

II - Exercícios de estruturação do Esquema Corporal

1 - Lateralidade e orientação do esquema corporal.

2 - Conhecimento e tomada de consciência dos diferentes segmentos corporais, partindo de uma atitude global.

3 - Tomada de consciência de globalização das a titudes associadas a deslocamentos segmentários.

4 - Associação da tomada de consciência segmentária em posição alongada no trabalho respiratório e no relaxamento.

9a. REUNIÃO: 14 e 15 de agosto

1a. PARTE: Primeira reunião do semestre - tirada de dúvidas relativas às observações e ao preenchimento do questionário. Leitura e discussão das sequências de observações feitas até aqui, fornecendo coordenadas para observação do domínio visual, coordenação direita x esquerda, ligados principalmente à leitura e à escrita.

2a. PARTE: Agora os exercícios padronizados serão dirigidos para seis anos idade visomotora.

Observar se as crianças apresentam atrasos ou falhas na execução das atividades e em que pontos específicos.

3a. PARTE: EXERCÍCIOS PADRONIZADOS:

PICADO	XIV - sobre o contorno de figuras geométricas
PICADO	XV - sobre círculos de diferentes tamanhos
MOSAICO	III - colar com limite superior determinado
MOSAICO	IV - colar com limite inferior determinado

III - Exercícios de ajustamento postural

1 - Exercícios de atitude

2 - Exercícios de equilíbrio estático com interiorização.

10a. REUNIÃO: 21 e 22 de agosto

1a. PARTE: Discussão sobre as observações feitas e pontos específicos de dificuldades das crianças (as reuniões se

rão de agora em diante menos dirigidas, mais abertas às questões das próprias professoras).

Anotação sobre todas as crianças e suas diversas dificuldades.

2a. PARTE: Continua a mesma proposta de observação.

3a. PARTE:

PICADO	XVI - sobre contornos retilíneos
MOSAICO	V - complementação de cena com espaços pequenos para colagem
MOSAICO	VI - cobrir superfícies geométricas puras
TESOURA	VI - recorte de formas geométricas
TESOURA	VII - recorte de formas não regulares.

Proposta de atividade Psicocinética

IV - Exercícios de Percepção temporal

1 - em relação a percepção do espaço

2 - em relação a percepção de estruturas rítmicas

11a. REUNIÃO: 28 e 29 de agosto:

1a. PARTE: A discussão ficou centrada na Relação Professor-aluno; nas dificuldades pessoais das professoras em relação aos seus alunos.

2a. PARTE: Observamos a atitude delas (professoras) mesmas, frente a cada aluno em particular: como se comportam, como reagem, como respondem, usando, se possível, material de registro.

3a. PARTE: EXERCÍCIOS PADRONIZADOS.

PICADO XVII - sobre figuras de contornos curvos

- MOSAICO VII - cobrir superfícies de contornos irregulares
 TESOURA VIII - formas geométricas em tamanho pequeno a fim
 de formar figura
 TESOURA IX - círculos de tamanhos diferentes
 TESOURA X - elipsóides e círculos combinados

V - Exercícios de percepção do espaço e da estruturação espaço-temporal.

1 - base da construção do espaço: orientação e localização dos objetos no espaço, apreciação das trajetórias e da velocidade.

2 - exercício de estruturação do espaço de ação da criança: no mundo dos objetos

- no mundo das pessoas

OBS.: O interesse em relação aos trabalhos padronizados, tem diminuído neste segundo semestre, sendo que em uma das escolas foi declarado que não serão mais feitos, pois são muito simples para as crianças. Ressaltam, entretanto as professoras, que o desinteresse é delas e não das crianças que continuam gostando além de apresentarem dificuldade na execução.

12a. REUNIÃO: 4 e 5 de setembro

1a. PARTE: Discussão: o professor-pessoa x profissional.

Total desinteresse frente às atividades programadas para as crianças, mantendo o cumprimento das atividades Psicocinéticas propostas.

- o grupo não permitiu mais ser dirigido, mantendo-se em discussão o tempo todo, aceitando interferências do psicólogo

nas reflexões.

2a. PARTE: Os professores não trouxeram mais nenhuma informação sobre as crianças, só quando referindo-se às suas atividades em sala.

3a. PARTE: Não foram aceitos os trabalhos padronizados, com a justificativa de não serem necessários nesta fase do ano.

- Proposta psicocinética aceita:

VI - Atividade livre e jogos

Momento de libertação da "necessidade de movimentos" e as atividades de expressão. Pode-se abordar a expressão corporal sobre tema musical.

13a. REUNIÃO: 12 e 13 de setembro

1a. PARTE: Discussão - aprendizagem.

A aprendizagem das crianças, a aprendizagem (delas) professoras com os alunos, a aprendizagem no grupo, validade das reuniões e informações trazidas, a aprendizagem entre elas. Troca de experiência.

Importância do trabalho, importância de sua aferição pelos outros professores da escola.

2a. e 3a. PARTE: Não trouxemos mais nenhuma proposta de atividades.

14a. REUNIÃO: 25 e 26 de setembro

Avaliação do trabalho: - importância em abri-lo para outros professores da escola e supervisor

- encaminhamento de crianças (quase nenhuma).

OBS.: Uma professora, que no início do trabalho com seus vinte e cinco alunos, disse necessitar de encaminhamento de vinte e três, no momento de se fazer o encaminhamento fê-lo para três crianças, sendo duas para o posto de saúde (de visão e verme) outro com possível problemática neurológica.

TABELA 1 - Idade visomotora de alunos e alunas da rede oficial do município do Rio de Janeiro, em três testagens com o teste Gestáltico Visomotor de Bender. A primeira testagem foi realizada no primeiro ano escolar, antes de um trabalho de acompanhamento psicopedagógico; a segunda, ao final desse trabalho, cinco meses depois; a terceira testagem foi realizada 3 anos depois de terminada a atuação (grupo experimental). No grupo de controle, foram feitas as mesmas testagens, mas não houve trabalho psicopedagógico.

A - GRUPO DE CONTROLE

SUJEITOS (meninos)	IDADE INICIAL	TESTAGENS			SUJEITOS (meninas)	IDADE INICIAL	TESTAGENS		
		1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª
1	7a 06m	5a 11m	6a 11m	7a 00m	1	7a 03m	6a 05m	6a 05m	-
2	7 01	6 05	6 11	7 00	2	7 05	6 05	5 00	-
3	7 06	5 00	5 00	6 11	3	7 07	6 05	6 05	-
4	7 04	5 11	5 05	-	4	7 03	6 05	6 05	-
5	7 04	5 08	5 11	-	5	7 06	5 00	5 05	-
6	7 06	8 08	7 11	8 05	6	7 03	5 11	5 11	-
7	7 00	5 08	6 05	-	7	7 08	6 06	6 06	-
8	7 04	6 05	6 11	-	8	7 02	6 06	6 06	-
9	7 05	6 11	6 05	-	9	7 06	6 11	7 05	-
10	7 05	5 00	5 11	6 11	10	7 06	5 00	5 06	-
11	7 02	5 11	5 11	8 00	11	7 07	5 00	5 06	8a 05m
12	7 08	5 11	5 11	6 06	12	7 08	7 02	6 11	-
13	7 08	5 11	5 11	-	13	7 08	5 00	5 00	6 11
14	7 07	5 00	6 11	-	14	7 08	5 00	5 00	-
15	7 02	5 00	5 09	6 06	15	7 05	5 00	5 06	-
16	7 07	5 00	5 00	-	16	7 05	5 00	5 00	-
17	7 05	5 00	5 00	-	17	7 06	5 05	5 05	7 00
18	7 07	5 05	5 05	8 05	18	7 06	5 08	5 05	7 00
19	7 04	5 05	5 05	8 11	19	7 05	5 05	6 05	-
20	7 05	5 05	5 11	8 05	20	7 07	6 05	6 05	-
21	7 00	6 05	5 00	6 05	21	7 08	7 05	7 00	8 05
22	6 11	5 05	5 11	8 05	22	7 07	5 08	6 05	8 05
23	6 11	5 05	5 05	8 00	23	7 08	6 00	6 06	7 05
24	7 00	5 05	5 11	-	24	6 11	5 00	5 00	-
					25	6 11	5 05	5 11	-
					26	7 00	5 05	5 00	-
					27	7 00	5 00	5 00	-
					28	6 11	5 05	6 05	6 11

B - GRUPO EXPERIMENTAL

SUJEITOS (meninos)	IDADE INICIAL	TESTAGENS			SUJEITOS (meninas)	IDADE INICIAL	TESTAGENS		
		1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª
1	7a 01m	5a 05m	7a 11m	7a 11m	1	7a 00m	5a 05m	6a 11m	-
2	7 0	6 05	7 11	-	2	7 00	7 05	5 11	-
3	7 00	6 05	8 05	-	3	7 01	5 11	6 11	-
4	6 11	5 11	7 11	-	4	7 00	7 05	8 05	7a 11m
5	7 01	6 11	7 11	7 11	5	7 00	5 05	6 11	6 11
6	7 01	6 05	8 11	8 11	6	7 00	5 05	6 05	-
7	7 00	5 11	6 05	-	7	7 00	6 05	5 05	-
8	7 00	5 05	8 05	8 05	8	7 00	6 05	6 05	8 05
9	7 03	8 05	8 05	8 05	9	7 00	5 11	5 05	7 05
10	7 02	8 05	8 11	8 05	10	7 02	5 05	5 05	8 00
11	7 03	5 11	6 05	6 05	11	7 02	6 11	7 05	8 00
12	7 02	5 00	6 05	-	12	7 03	5 05	6 05	7 05
13	7 02	5 11	6 11	-	13	7 04	5 11	6 11	-
14	7 03	5 11	6 05	-	14	7 02	5 05	7 05	-
15	7 03	5 00	5 11	7 05	15	7 07	6 11	8 05	-
16	7 02	6 05	6 11	-	16	7 06	5 05	5 11	-
17	7 04	5 11	5 11	-	17	7 07	6 05	6 05	-
18	7 03	6 11	8 05	-	18	7 07	6 11	8 11	8 05
19	7 04	5 00	5 00	-	19	7 07	6 11	8 11	8 05
20	7 04	8 05	8 05	-	20	7 07	8 05	8 11	-
21	7 08	5 05	10 11	-	21	7 08	5 11	7 05	6 06
22	7 08	7 05	8 11	-	22	7 08	6 05	6 05	9 00
23	7 06	5 05	6 11	7 11	23	7 08	6 05	7 05	-
24	7 07	6 11	6 11	-	24	7 08	6 05	6 05	-
25	7 08	5 05	6 05	6 06	25	7 04	5 11	5 11	6 06
26	7 08	9 00	9 05	-	26	7 06	5 05	5 05	-
27	7 03	5 00	5 05	-	27	7 06	5 05	5 05	6 06
28	7 03	5 00	5 11	-	28	7 06	5 11	5 11	-
29	7 03	6 05	5 05	-	29	7 06	5 11	6 05	-
30	7 00	6 11	5 05	7 11	30	7 04	5 00	5 05	-
31	7 06	5 00	5 00	-	31	7 05	5 00	5 05	-
					32	7 06	5 00	5 00	-
					33	7 07	5 05	5 00	-
					34	7 06	5 00	5 05	-
					35	7 00	5 00	5 05	-

Obs.: As idades estão expressas em anos (a) e meses (m).

TABELA 2 - Conceitos escolares obtidos por alunos e alunas da rede oficial do município do Rio de Janeiro, nos 3 anos subsequentes a um trabalho de acompanhamento psicopedagógico (grupo experimental). No grupo de controle não houve atuação psicopedagógica.

A - GRUPO EXPERIMENTAL

SUJEITOS* (meninos)	ANOS			SÉRIE EM 79	SUJEITOS* (meninas)	ANOS			SÉRIE EM 79
	1976	1977	1978			1976	1977	1978	
1	C	C	C	4 ^a	4	B	B	B	4 ^a
5	C	C	C	4 ^a	5	C	C	B	4 ^a
6	B	B	C	4 ^a	8	A	A	B	4 ^a
8	B	C	C	4 ^a	9	C	C	C	4 ^a
9	A	A	B	4 ^a	10	C	C	C	4 ^a
10	A	A	B	4 ^a	11	B	B	C	4 ^a
11	B	C	C	4 ^a	12	B	B	B	4 ^a
15	B	C	C	4 ^a	18	B	C	B	4 ^a
23	C	C	C	4 ^a	19	B	B	B	4 ^a
25	C	C	B	4 ^a	21	C	C	B	4 ^a
30	B	B	C	4 ^a	22	B	B	B	4 ^a
					25	B	B	B	4 ^a
					27	C	C	C	4 ^a

B - GRUPO DE CONTROLE

SUJEITOS* (meninos)	ANOS			SÉRIE EM 79	SUJEITOS* (meninas)	ANOS			SÉRIE EM 79
	1976	1977	1978			1976	1977	1978	
1	D	C	D	2 ^a	11	D	C	D	2 ^a
2	B	B	A	4 ^a	13	C	C	C	4 ^a
3	D	C	C	3 ^a	17	B	C	C	4 ^a
6	C	C	D	3 ^a	18	D	D	D	1 ^a
10	D	D	D	1 ^a	21	C	B	B	4 ^a
11	D	E	E	1 ^a	22	C	C	C	4 ^a
12	D	E	D	1 ^a	23	B	B	B	4 ^a
15	D	C	C	3 ^a	24	C	B	C	4 ^a
18	C	C	C	4 ^a	26	C	C	C	4 ^a
19	B	B	B	4 ^a	27	C	C	D	3 ^a
20	B	B	B	4 ^a	28	C	B	B	4 ^a
22	B	C	C	4 ^a					
23	B	B	B	4 ^a					

OBS.: (*) O número dos sujeitos corresponde à ordem estabelecida na tabela 1.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abouker, P. e outros - La Rélexation. Paris, Expansion Scientifique Française, 1964.
2. Ajuriaguerra, J. de - Integration de La Motilité. Paris, Enfance, (2) 15 - 18 mar/abr 1956.
3. Ajuriaguerra, J. e Azias, A. - S'Écriture de L'Enfant. Neuchatel, Delachaux e Nistlé, 1964.
4. Ajuriaguerra, J. de - Manual de Psiquiatria Infantil (1973), Barcelona, Toray - Masson S.A., 4^a ed, 1976.
5. Alport G. W. - Desenvolvimento da Personalidade, São Paulo EPU, 1975.
6. André-Thomas et Saint-Anne Dargassies, s. Études Neurologiques sur le Nouveau-né et le Jeune Nourrisson (1 vol). Paris, Toray - Masson, 1952.
7. Barraquer Bordas, L. - Neurologia Fundamental. Barcelona, Toray - Masson, 1968.
8. Barrera, Mongada, G. - Desarrollo Psicomotriz del Niño Venezuelano - Cuadernos de Psicología-Caracas 1 (3-4), 42-53, 1959/60.
9. Barros E. e outros - Educandos com Dificuldade na Aprendizagem. RJ, CENESP/PUC 1977.
10. Bender, L. - Test Gestaltico Visomotor - Usos Y Aplicaciones Clínicas (B.G.) (19) - B. Aires, Paidós, 7^a ed, 1977.
11. Berger, e Lurkman. - Construção Social da Realidade - (1966), RJ, Vozes, 3^a ed, 1976.
12. Bergeron, M. - Aporte al Simposio sobre Psicología de Las Actitudes. B.Aires, Proteo, 1967.
13. Bergeron, M. - Le Mouvement son Étude, son Importance, en

- Psychologia de L'Enfant. Paris, Eufance, (2) 23-30, mar/abr, 1956.
14. Bonetti, U. - Ricerche Psicometriche e Psicologiche Negli Etilisti Cronici. Milano, Archivio de Psicologia, Neurologia e Psichiatria, anno 26 (2), 119-142, mar/abr 1965.
 15. Le Boulch, J. - L'e Education par le Mouvement, la Psychocinétique. Paris, Sociales Françaises, 1966.
 16. Le Boulch, J. - Vers une Science du Mouvement Humain. Paris, ed ESF, 1972.
 17. Bower, - The Visual world of Infants. Scientific American, 215, 80-92, 1966.
 18. Bucher, H. - Estudio de la Personalidad del Niño através de la Exploración Psicomotriz. Barcelona, Toray - Masson, Jan/1976.
 19. Brunet, O.C., Lezine, I. - Développement Psychologique de la Première Enfance. Paris, Press Univ. France, 1965.
 20. Carvalho, D. - Fatores que Influenciam a Aprendizagem da Criança. Pediatria Prática, Revista de Puericultura e Clínica Infantil 23 (8), 17-20/1962.
 21. Chazoued, J. - Introdução à Psicomotricidade. Síntese dos Enfoques e Métodos. S.Paulo, Ed Manole, 1976.
 22. Coriat, L.F. - Maturação Psicomotora no Primeiro Ano de Vida da Criança. S. Paulo, Cortez e Moraes, 1977.
 23. Correl, W. e Schawarze, H. - Distúrbios de Aprendizagem. S. Paulo, EPU/EDUSP, 1976.
 24. Costallat, D. Molina - Psicomotricidade. P. Alegre, Ed. Globo, 1974.
 25. Dupré, E. - Pathologie de L'émoturté et de L'imagination. Paris, Payot, 1925.

26. Fantz, R. e Ordy, J. M. - Maturation of Pattern vision in infants during the first six months. Journal of comparative and Physiological Psychology 55, 907-917, 1962.
27. Fonseca, U. - Contributo para o Estudo da Gênese da Psicomotricidade. Lisboa, Notícias, 1976.
28. Gesell, A. y otros - Vida Escolar e Imagem del Mundo del Niño de 5 a 16 anos. B. Aires, Paidós, 1976.
29. _____ e Amatruda, C. - Embriología de La Conducta. B. Aires, Paidós, 1972.
30. _____ - Diagnóstico del Desarrollo Normal y Anormal del Niño. B. Aires, Paidós, 76.
31. Grünspum, H. - Distúrbios da Psicomotricidade, In: Distúrbios Neurológicos da Criança. S.Paulo, Fundação Ed. Prociencx, 1965.
32. Guilmain, E. - Fonctions Psycho-Motrices et Troubles du Comportament. París, Foyer Central d'Hygiéne, 1935.
33. _____ - Testes Moteurs et Psycho-Moteurs. Paris, F. Central d'Hygiéne, 1948.
34. _____ e Guilmain, G. - L'activité Psychomotrice de L'enfant - Paris, Libro Vigne, 1971. (revisão dos dois trabalhos anteriores).
35. Hallow, H. e Zemmerman, R. - Affictional Responses in the Infant Monkey Science. 130, 421-432, 1959.
36. Kephart, N. - El Alumno Retrasado. Barcelona, Luiz Mirade, 2^a Ed, 1972.
37. Klein, M. - A Técnica Psicanalítica Através do Brinquedo: Sua História e Significado. In: Novas Tendências na Psicanálise. RJ, Zahar, 1969.
38. Klein, M. - Sobre a Identidade - In: Temas de Psicanálise. RJ, Zahar, 1969.

39. Kolck, O. - Avaliação da Psicomotricidade. In: Técnicas de Exame Psicológico e suas Aplicações no Brasil. Testes de Personalidade. RJ, Vozes, V.2, 45-47, 1974.
40. Koupernik, C. - Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia. Barcelona, Luiz Mirade, 1969.
41. Koppitz, E.M. - El test Guestáltico Visomotor para Niños. Argentina, Gráfica Guadalupe, 5^a ed, 1974.
42. Lewin, K. - Psychologie Dynamique. Paris, PUF, 1959.
43. Luria, A.R. - El Papel del Language in el Desarrollo de la Conducta. B. Aires, Ed Tekne, 1966.
44. Luria, A.R. - La Investigacion Experimental de la Alteracion de los Movimientos Voluntários em Presencia da Lesión en Lóbulos Frontales. In: Las Funciones Corticales Superiores del Hombre. La Habana, Orbi, 1977.
45. Maigre, A. e Destrooper, J. - La Educación Psicomotora. Madrid, Morata, 1975.
46. Michaux, L. - Transtornos del Desarrollo Psicomotriz. Barcelona, Luiz Mirade, 1957.
47. Mucchielli, R. e Boucier, A. - La Dyslexie, Maladie du Siécle. Paris, Sociales - Françaises, 1963.
48. Minkowski, E. - Traité de Psychopathologie. Paris, PUF, 1966.
49. Nery, O. - A Criança e seu Desenvolvimento Bases Neurofisiológicas. In: ANAIS. A Criança e a Família num Mundo em Transformação. Congresso Br. de Neuro-Psiq. Infantil. B. Horizonte, 22-27, jun, 1977.
50. Nôvaes, M.H. - A Organização Percepto-Motora na Aprendizagem Escolar. RJ, PUC, Tese, 1968.

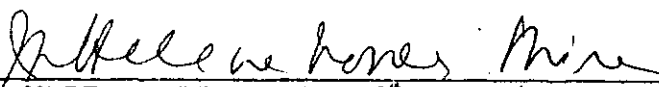
51. _____ - Educação Psicomotora e Processo de Aprendizagem. In: Psicologia do Ensino-Aprendizagem. RJ, Atlas, 1977.
52. _____ - Psicologia Escolar. RJ, Vozes, 1970.
53. Orlic, H.L. - L'Éducation Gestuelle. Paris, Sociales Françaises, 1968.
54. Orlic, H.L. - A Linguagem do Corpo. Lisboa, Socialtur, 1975.
55. Piaget, J. - Seis Estudos de Psicologia. RJ, Forense, 1964.
56. _____ - Nascimento da Inteligência na Criança. RJ, Zahar, 1968.
57. _____ - A Construção do Real na Criança. RJ, Zahar, 1937.
58. Pick, A. - Trouble de L'orientation du Corps Propre. Contribution à la théorie de la Conscience du Corps Propre. In: Corraze, J. - Schéma Corporel et Image du Corps. Paris, Privat, 1973.
59. Picq, L. e Vayer, P. - Educación Psicomotriz y Retraso Mental (1960), Madrid, Científico Médica, 1969.
60. Poppovic, A.M. - Alfabetização - Disfunções Psiconeurológicas. S.Paulo, Vetor, 1960.
61. _____ - Marginalização Cultural: Uma metodologia para seu Estudo. RJ, Cadernos de Pesquisa, 7:5-60, junho, 1973.
62. _____ e Moraes, G. - Prontidão para a Alfabetização - Programa para Desenvolvimento de Funções Específicas. S.Paulo, Vetor, 19.

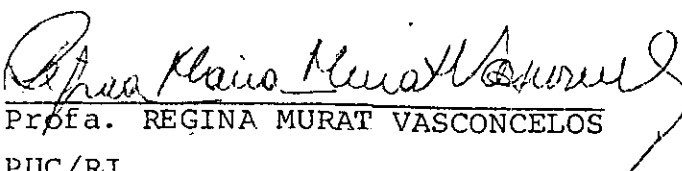
63. Ponces Vergé, J. - La Evolución del Tono y del Movimiento en el Primer Año de Vida. In: Barragues Bordas, L.; Ponces Vergé ... - La Parálisis Cerebral Infantil. Barcelona, Científica-Médica, 1966.
64. Ramain, S. - La Pedagogia Ramain. Paris, Rev. Labizinthe. Bull. Laison Pédagogique Assoc. Ramain, 1956.
65. Reca, Z. - La Inadaptación Escolar. Problema de Conduta del Niño en la Escuela. B. Aires, Ateneo, 5^a ed., 1964.
66. Rey, A. - Études des Insuffisances Psychologiques. Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1947.
67. Rioux, G. e Chappuis, R. - Les Bases Psychopédagogiques de L'education Corporelle. Paris, E. J. Vrin, 1968.
68. Roberts, C.J. - The Distribution of Neurological signs in Carly Infancy. Londres, W. Heineman Med Books, vol.27, 1966.
69. Rossel, G. - Manuel d'Education Psychomotrice, Paris, Masson, 1967.
70. Szasz, T. - Ideologia e Doença Mental. RJ, Zahar, 1977.
71. Schildes, P. - L'Image du Corps. Paris, Gallimard, 1968.
72. Schrtzman, Joss - Psicomotricidade e Disfunção Cerebrais. Boletim da Sociedade de Psicologia do R. G. do Sul - P. Alegre - 3 (6); 43 jul 1968.
73. Soubiran, G. e Mazo, P. - La Readaptation Scolaire des Enfants Intelligents par la Reéducation Psychomotrice. Paris, Doin, 1965.
74. Spitz, R. - De la Naissance à la Parole - Paris, 1968.
75. _____ - El Primer Año de Vida del Niño. (1965) Madrid, Aguilar, 1973.

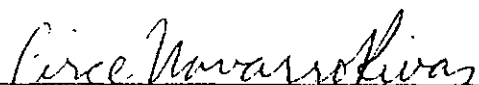
76. Stambark, M. - Tonus et Psycomotricité chez L'Enfant. Neuchâtel, Delachaux e Niestlé, 1963.
77. Telford, C.W. e Sawrey, J.M. - Deficiência Motora e da Fala. In: O Indivíduo Excepcional. RJ, Zahar, 1974.
78. Vayer, Camus, Ravise e Lamiran - L'éducation Psycomotrice à L'École Maternelle. Paris, L'Homme Sain, junio, 1968.
79. _____ - Le Dialogue Corporal. Paris, Doin, 1971.
80. Vayer, P. - L'Enfant Face au Monde. Paris, Doin, 1972.
81. Wallon, H. - Formação do Caráter na Criança. S.Paulo, Difusão Européia do Livro, 1971.
82. _____ - Évolution Psychologique de L'Enfant. Paris, PUF, 1970.
83. _____ - Importance du Mouvement dans le Développement Psychologique de L'Enfant. Paris, Rev. Engance nº 2, 1956.
84. _____ - L'Educe Psychologique et Sociologique de L'Enfant. Paris, Ghrers Inten. de Sociologie, Fev. nº 3, 1949.
85. _____ - Do Ato ao Pensamento. Lisboa, Portugal, 1966.
86. _____ - Comment se Developpe Chez L'Enfant la Notion du Corps Propre. Paris, Journal de Psychologie, nov/dec, 1931.
87. _____ - Le Comportament Fonctionnel du Nourrisson. Paris, Rev. Cours de Conferences, Fev. 1930.
88. _____ - Le Comportament Emotionnel. Paris, Rev. Cours de Conferences, Fev. 1930.

89. _____ - Sur Quelques Signes D'Appraye Chez des Enfants Inadaptés, Ann. Med. Psychol. 116, (2), 1958.
90. _____ - Le Development Psychomoteur de L'Enfant. Rev. Morpho Physiologie Humaine, Paris, 1950.
91. Wintrebert, H. - L'Examen Psychomoteur chez L'Enfant. Paris, en Cahiers Scientifiques D'Education Physique, n° 1, 1964.
92. Zazzo, R. - Conduites e Conscience, Vol. 2 - Paris, D. et Niestlé, 1969.
93. Zazzo, R. (1960) - Manual para o Exame Psicológico da Criança. S.Paulo. Ed. Mestre Jou, 1968.

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ, fazendo parte da banca examinadora os seguintes professores:

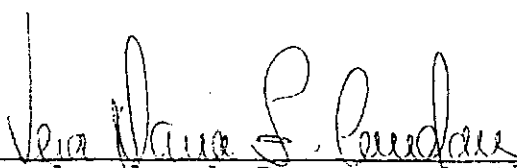

Prof. MARIA HELENA NOVAES MIRA (Orientadora) PUC/RJ.


Prof. REGINA MURAT VASCONCELOS
PUC/RJ


Prof. CIRCE NAVARRO RIVAS
PUC/RJ

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 30 de maio de 1980


Coordenador do Programa de Pós graduação do Centro de Ciências Humanas