

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ROBERTA MENEGHETTI ALVES

**A INFLUÊNCIA DO TRABALHO
COM A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO PAULO - 2011

ROBERTA MENEGETTI ALVES

**A INFLUÊNCIA DO TRABALHO
COM A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do Certificado de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Física para a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientador: Professor Carol Kolyniak Filho.

SÃO PAULO - 2011

ALVES, Roberta Meneghetti

A influência do trabalho com a motricidade na Educação Infantil /
Roberta Meneghetti Alves

São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

44 pag

Orientador: Carol Kolyniak Filho.

Monografia – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

Programa de pós-graduação em Educação Física para a Educação
Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental

ROBERTA MENEGHETTI ALVES

**A INFLUÊNCIA DO TRABALHO
COM A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do Certificado de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Física para a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientador: Professor Carol Kolyniak Filho.

Examinador - assinatura_____

Nome_____

Instituição_____

Examinador - assinatura_____

Nome_____

Instituição_____

Examinador - assinatura_____

Nome_____

Instituição_____

Ao meu marido,
pelo amor, cuidado, carinho,
pela dedicação, paciência e amizade.

AGRADECIMENTOS

A minha imensa gratidão a Deus por tudo que Ele tem feito por mim, e em especial, neste momento, por ter me capacitado a concluir mais esta etapa dos meus estudos.

Agradeço aos meus pais por sempre me mostrarem o valor da educação, e que apesar de todas as dificuldades, sempre me proporcionaram o melhor que puderam, sem medirem esforços. Sem eles eu jamais teria chegado até aqui.

A toda minha família: irmã, cunhadas, cunhados, sobrinhos, sobrinha, sogro e sogra, pelos momentos maravilhosos em que passamos juntos, nos quais todas as energias são recarregadas.

A todos os meus professores, desde a Educação Infantil, que contribuíram para a minha formação enquanto pessoa e educadora.

Em especial, agradeço ao meu marido, por acreditar em mim, me incentivando sempre a buscar mais, por mostrar as minhas capacidades e ignorar os meus defeitos, por estar sempre disposto a me ouvir e me ajudar. Obrigada por fazer parte da minha história.

RESUMO

ALVES, Roberta Meneghetti. A influência do trabalho com a motricidade na Educação Infantil. 2011. 44 f. Monografia (Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Física para a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental) PUC.

O presente trabalho buscou evidenciar a importância de se trabalhar com a motricidade na Educação Infantil. O ponto de partida foi uma exposição sumária das diferentes concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem, citando seus maiores precursores, com o objetivo de se compreender com clareza o porquê de determinadas práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar. Este trabalho utilizou como referencial central os estudos de Wallon, Vítor da Fonseca e Manuel Sérgio por acreditar que o ser humano precisa ser visto, tratado e educado como um ser completo, com uma enorme capacidade de sempre superar seus limites. A ênfase foi dada à relação afetividade e aprendizagem presentes na abordagem walloniana, às relações entre o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem segundo Vítor da Fonseca e a importância da motricidade segundo Manuel Sérgio. Concomitantemente à revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa com uma sala composta por trinta e cinco alunos da rede pública de Educação Infantil de São Paulo. O processo de investigação utilizado baseou-se, primeiramente, em um diagnóstico realizado através de observação inicial da classe, onde foi possível constatar a imensa dificuldade de se trabalhar com os alunos devido à falta de atenção e concentração nas aulas. Após esta constatação, foram selecionadas brincadeiras que pudessem auxiliar no desenvolvimento da atenção. Estas brincadeiras eram então, trabalhadas com os alunos, e em seguida realizado o registro de cada aula pela professora, para que ao final de três meses pudessem ser observadas eventuais mudanças no comportamento das crianças. Ao final do prazo estipulado para a pesquisa, foi possível notar mudança no aspecto afetivo dos alunos para com a professora, onde o prazer em realizar as atividades e de vencer os desafios pôde proporcionar diversas formas de interação entre os mesmos, o que contribuiu para a construção da auto-estima e da auto-confiança das crianças, influenciando diretamente no processo de aprendizagem. Este avanço demonstrou ser o início de uma mudança positiva para a melhora da atenção dos alunos em sala de aula, porém o curto período de tempo impossibilitou uma averiguação detalhada da influência do trabalho com a motricidade no desenvolvimento da atenção dos alunos.

Palavras-chave: Educação Infantil, motricidade, afetividade, aprendizagem.

ABSTRACT

ALVES, Roberta Meneghetti. The influence the work with the motricity in Early Childhood Education. 2011. 44 f. Monograph (Course Lato Sensu Graduate in Physical Education for kindergarten and the first five years of elementary school) PUC.

This work has highlighted the importance of working with the motricity in Early Childhood Education. The starting point has been a summary of the different conceptions of human development and learning, citing its major precursor, in order to understand clearly why certain teaching practices used in school life. This study used as a central reference studies Wallon, Vítor da Fonseca and Manuel Sérgio for believing that human beings must be seen, treated and educated as a whole being, with enormous capacity to always exceed their limits. Emphasis was given to the affection and respect learning approach wallonian present in the relationship between psychomotor development and learning according Vitor da Fonseca and the importance of the motricity according Manuel Sérgio. Concomitant with the literature review was conducted a short survey of a classroom composed of thirty-five students of the kindergarten from public education from São Paulo. The research process used in this study was based primarily on a diagnosis made by an initial observation of the class, where we could see the immense difficulty of working with students due to lack of attention and concentration in the classroom. After this finding, some games were selected to assist their attention development. The teacher, then, worked with the students using this games, recording what she observed, to find out if at the end of three months could be observed any changes in the behavior of children. At the end of the stipulated time for research, there was noticeable change in the affective aspect of pupils-teacher relationship where the pleasure in performing the tasks and taking out challenges could provide different forms of interaction between them, which contributed to the building self-esteem and self-confidence of children, directly influencing their learning process. This advance proved to be the beginning of a positive change to improve the students 'attention in class, but the short period of time precluded a detailed investigation of the influence of work and motor development of students' attention.

Keywords: early childhood education, motricity, affective, learning.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM.....	10
2.1 Concepção Inatista de desenvolvimento.....	10
2.2 Concepção ambientalista de desenvolvimento.....	11
2.2.1 A abordagem de Skinner	12
2.3 Concepção interacionista de desenvolvimento.....	13
2.4 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem para Piaget.....	13
2.5 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem para Vygotsky.....	16
3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM SEGUNDO WALLON.....	17
4. A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO COMO CARÁTER PEDAGÓGICO.....	20
5. A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM.....	22
5.1 O papel da memória na aprendizagem.....	25
6. AS UNIDADES FUNCIONAIS DO CÉREBRO.....	26
7. O TRABALHO COM A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
8. A PESQUISA.....	33
8.1 Caracterização da classe.....	33
8.2 Relato das aulas.....	35
8.3 Análise das aulas.....	37
9. CONCLUSÃO.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

O movimento está sempre presente em nosso cotidiano, porém, muitas vezes isto nos passa despercebido. A maior parte das pessoas não percebe o ser humano como uma unidade em que todos os sentidos se inter-relacionam, tornando possível, assim, sua inserção no mundo, percebendo-o e interagindo com ele.

Vivemos em uma sociedade que reprime a infância e as características que ela possui. A grande problemática dos dias atuais é que os profissionais de educação ainda têm uma visão dualista de homem dividindo-o em corpo e mente. A leitura e a escrita ocupam o maior espaço das aulas devido o valor que lhe é conferido. A educação, então, apresenta limitações quando trata dessa questão no âmbito escolar.

Na nossa cultura, as crianças são, na maioria das vezes, criadas de forma a se conterem corporalmente e a escola infelizmente insiste em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa. Romper com este paradigma é algo difícil, pois exige uma mudança de pensamentos e atitudes em relação ao professor.

Faço essa afirmação após refletir sobre minha trajetória profissional e relacioná-la com esse trabalho. Há treze anos trabalho com a Educação Infantil e como professora, sempre me senti incomodada por achar que, apesar de estar em um ambiente onde a alegria, o brincar e o movimento deveriam estar sempre presentes, isso acontecia com pouca frequência na escola. Durante dois anos desempenhei a função de Coordenadora Pedagógica em uma escola municipal de Educação Infantil onde tive a oportunidade de trabalhar com as professoras, motivando-as a realizarem um trabalho onde não fosse priorizado apenas o intelecto, mas também o corpo e o movimento. Ao final, este trabalho me trouxe grande satisfação, pois percebi, pelos resultados positivos, que este era o caminho.

Observei durante todos esses anos, o tamanho da importância do trabalho da Educação Infantil na vida dos alunos, e o quanto essa área ainda está defasada quando o assunto é o trabalho com corpo e movimento, foi quando comecei a estudar o assunto o qual deu início a este trabalho.

A preocupação deste estudo está centralizada em verificar a influência do trabalho com a motricidade humana na aprendizagem de crianças de 4-5 anos com dificuldade de concentração. Acredito que a pesquisa poderá trazer uma nova fonte de informações, onde teremos um feedback que nos trará novos conhecimentos auxiliando no desenvolvimento educacional infantil.

2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM

A aprendizagem é o ponto central quando falamos em educação, pois se trata do processo que permite com que uma pessoa seja capaz de responder, pensar, perceber as coisas e agir sobre elas de um modo que não estava programado pelo código genético. Porém, diferentes concepções epistemológicas de desenvolvimento e aprendizagem têm levado os profissionais de educação a práticas pedagógicas distintas em seu cotidiano escolar. A forma como se concebe a criança, seu desenvolvimento, e o processo através do qual ela alcança o conhecimento, reflete na prática pedagógica docente, mesmo que de forma implícita ou não consciente.

2.1 Concepção Inatista de desenvolvimento

A concepção inatista, explica o desenvolvimento humano como resultado único de informações biológicas, baseando-se na crença de que a expressão, a manifestação e o desdobramento de características de cada ser humano são inatas, genéticas, estando praticamente prontas no momento do nascimento, aguardando apenas o amadurecimento para se manifestar. Segundo esta visão, tudo o que a pessoa virá a ser, já está dentro dela.

A aprendizagem nesse caso, não influencia o desenvolvimento, e a educação por sua vez desempenha um papel extremamente limitado, uma vez que esta abordagem considera o desempenho individual dependente de suas capacidades inatas. Profissionais que acreditam nesta concepção, muitas vezes costumam classificar os alunos, trabalhando mais com aqueles em que julgam ter melhores condições de serem bem sucedidos (por terem algumas qualidades, aptidões, ou

pré-requisitos básicos, que implicarão na garantia de aprendizagem) e esperam muito pouco daqueles que por herança genética ou cultural não apresentam bom prognóstico. Esta abordagem ignora a influência do meio em que a criança vive no seu processo de construção do conhecimento, e conseqüentemente isenta a escola de qualquer responsabilidade pelo desempenho das crianças, uma vez que elas se desenvolverão “naturalmente”.

2.2 Concepção ambientalista de desenvolvimento

A concepção ambientalista é inspirada na epistemologia empirista e positivista, e entende o desenvolvimento como características construídas pela ação do ambiente sobre o organismo, ou seja, privilegia a ação da cultura e do meio como fatores exclusivos da formação da conduta humana. A pessoa será o que o ambiente quiser que ela seja. O desenvolvimento é apenas fruto da aprendizagem e esta ocorre por meio do condicionamento, ou seja, por controle do ambiente. Esta concepção admite, quanto à origem do conhecimento, que este provem unicamente da experiência da criança com o meio. Preocupa-se em explicar os comportamentos observáveis do educando, desprezando a análise de outros aspectos da conduta humana tais como: o raciocínio, o desejo, a imaginação, os sentimentos e a fantasia, entre outros; defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar e controlar o comportamento e desenvolvimento do educando e sua aprendizagem.

A visão de homem que esta perspectiva encerra está relacionada a um indivíduo passivo frente às pressões do meio, que tem seu comportamento moldado, manipulado, controlado e determinado pelas definições do ambiente que vive. Portanto, sua capacidade de se modificar ou interferir no contexto social e político, no sentido de transformá-lo e inová-lo é praticamente nula, pois apenas reproduz as características de seu ambiente.

As causas das dificuldades do aluno são atribuídas ao universo social, como a pobreza, a desnutrição, a composição familiar, ao ambiente em que vive, à violência da sociedade atual, a influência da televisão etc. Este paradigma pode servir também para fundamentar e justificar algumas práticas espontaneístas, (onde o mero contato ou experiência com os objetos pode ser entendido como definidor da

aprendizagem) ou autoritárias (uma vez que o aluno é visto como alguém que se forma a partir das influências do meio, cabe aos professores a "modelagem" do caráter e comportamento do indivíduo assim como a transmissão de um grande volume de conteúdos e conceitos). Não importando, muitas vezes, a qualidade, mas a quantidade de conceitos transmitidos aos alunos.

2.2.1 A abordagem de Skinner sobre o desenvolvimento e a aprendizagem

O comportamento, para Skinner, não é herdado enquanto tal, de uma forma pronta e acabada. Para ele, o que se desenvolve não é uma posse mental ou a personalidade, mas é o seu ambiente que se modifica. Isto é, são as contingências de reforçamento que mudam à medida que a criança vai se tornando mais velha; são as pessoas que passam a tratá-la de maneira diferente.

Segundo Skinner (1974):

Se a criança já não se comporta como se comportava há um ano, não é apenas porque ela cresceu, mas porque ela teve tempo de adquirir um repertório muito maior através da exposição a novas contingências de reforçamento, e particularmente porque as contingências que afetam as crianças em idades diferentes são diferentes. O mundo de uma criança também se desenvolve. (p.75).

Para Skinner (1971):

O comportamento é seguido pelo reforçamento, ele não o persegue ou ultrapassa. Explicamos o desenvolvimento de uma espécie e o comportamento de um membro da espécie apontando para a ação seletiva das contingências de sobrevivência e contingências de reforçamento. Tanto a espécie quanto o comportamento do indivíduo se desenvolvem quando são modelados e mantidos pelos seus efeitos sobre o mundo à sua volta. Este é o único papel do futuro. (p. 140-141).

Com relação à aprendizagem, Skinner a define como uma mudança na probabilidade da resposta, sendo necessário especificar as condições sob as quais ela ocorre, o que significa inventariar algumas das variáveis independentes das quais esta probabilidade é função, ou seja, aprendizagem é basicamente uma mudança de comportamento que é ensinado através de reforços imediatos e contínuos a uma resposta, a um estímulo emitido pelo sujeito, e que seja mais

próxima da resposta desejada. Fortalecidas, as respostas serão emitidas cada vez mais adequadamente, até se chegar ao comportamento desejado.

Para a visão ambientalista, desenvolvimento e aprendizagem são a mesma coisa. Skinner e toda a linha behaviorista defende que todas as modificações que acontecem em uma pessoa, é fruto da aprendizagem.

2.3 Concepção interacionista de desenvolvimento

Segundo a concepção interacionista, o desenvolvimento humano é resultado de uma interação de fatores biológicos e ambientais, entendendo o homem como um ser ativo, capaz de construir suas próprias características, de acordo com as relações que estabelece com o meio físico, social e cultural. Na visão interacionista não há determinismo, ela não dá garantia e fórmula de nada. Admite que o desenvolvimento constrói novas possibilidades e que é a imprevisibilidade que mantém aberta estas possibilidades.

2.4 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem para Piaget

Piaget, partindo desta concepção, formula o conceito de epigênese, argumentando que "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" (Piaget, 1976 *apud* Freitas, 2000). Quer dizer, o processo evolutivo da filogenia humana tem uma origem biológica que é ativada pela ação e interação do organismo com o meio ambiente - físico e social - que o rodeia, significando entender com isso que as formas primitivas da mente, biologicamente constituídas, são reorganizadas pela relação com o meio, ou seja, existe uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. Por sua vez, a relação com o objeto, embora essencial, da mesma forma também não é uma condição suficiente ao desenvolvimento cognitivo humano, uma vez que para tanto é preciso, ainda, o exercício do raciocínio. A elaboração do pensamento lógico demanda um processo interno de reflexão, deixando à mostra que, ao tentar descrever a origem da constituição do pensamento lógico, Piaget focaliza o processo interno dessa

construção. Esse processo, por sua vez, se efetua através de um mecanismo auto-regulatório que consiste no processo de equilibração progressiva do organismo com o meio em que o indivíduo está inserido. Apesar de não ter sido concebido num ambiente escolar, o conceito de equilibração ecoa diretamente na sala de aula, provocando reflexões sobre as formas de ensino mais efetivas, que possibilitem a todos avançar

Juan Delval, aluno de Piaget e atualmente professor da Universidade Autônoma de Madri, explica que a ideia reforça a diferença entre ensino e aprendizagem: aquilo que cada estudante aprenderá não é exatamente o que o professor verbaliza em sala de aula, nem mesmo o que ele espera que seja assimilado.

De acordo com Juan Delval:

A aprendizagem depende dos conhecimentos anteriores de cada um e de suas experiências. Para ampliá-la, além de propor situações que desestabilizem os conhecimentos estabelecidos, é preciso que eles se sintam motivados a realizar um esforço cognitivo para superar o problema.

O conceito de equilibração torna-se especialmente marcante na teoria de Piaget, pois representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano. Trata-se de um fenômeno que tem, em sua essência, um caráter universal, já que é de igual ocorrência para todos os indivíduos da espécie humana, mas que pode sofrer variações em função de conteúdos culturais do meio em que o indivíduo está inserido. Nessa linha de raciocínio, o trabalho de Piaget leva em conta a atuação de dois elementos básicos ao desenvolvimento humano: os fatores invariantes, que diz respeito à herança de uma série de estruturas biológicas que a pessoa adquire ao nascer - sensoriais e neurológicas - que permanecem constantes ao longo da sua vida predispondo o surgimento de certas estruturas mentais, e os fatores variantes que são representados pelo conceito de esquema, que constitui a unidade básica de pensamento e ação estrutural do modelo piagetiano, sendo um elemento que se transforma no processo de interação com o meio, visando à adaptação do indivíduo ao mundo que o cerca. Com isso, a teoria psicogenética deixa à mostra que a inteligência não é herdada, mas sim que ela é construída no processo interativo entre o homem e o meio ambiente (físico e social) em que ele estiver inserido.

Em síntese, pode-se dizer que, para Piaget, o equilíbrio é o norte que o organismo almeja, mas que paradoxalmente nunca alcança, haja vista que no processo de interação podem ocorrer desajustes do meio ambiente que rompem com o estado de equilíbrio do organismo, eliciando esforços para que a adaptação se restabeleça. Essa busca do organismo por novas formas de adaptação envolvem dois mecanismos que apesar de distintos são indissociáveis e que se complementam: a assimilação e a acomodação.

A assimilação consiste na tentativa do indivíduo em solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva que ele possui naquele momento específico da sua existência. Representa um processo contínuo na medida em que o indivíduo está em constante atividade de interpretação da realidade que o rodeia e, conseqüentemente, tendo que se adaptar a ela. Isto significa que a criança tenta continuamente adaptar os novos estímulos aos esquemas que ela possui até aquele momento.

A acomodação, por sua vez, consiste na capacidade de modificação da estrutura mental antiga para dar conta de dominar um novo objeto do conhecimento, representando, então, o momento da ação do objeto sobre o sujeito, emergindo, portanto, como o elemento complementar das interações sujeito-objeto. Em síntese, toda experiência é assimilada a uma estrutura de idéias já existentes (esquemas) podendo provocar uma transformação nesses esquemas, ou seja, gerando um processo de acomodação.

Para Piaget, o desenvolvimento humano obedece certos estágios, e a criança raciocina mediante estruturas lógicas próprias que evoluem diante de faixas etárias estabelecidas, sendo invariável e inevitável a todos os indivíduos.

Segundo Piaget, o desenvolvimento precede a aprendizagem, sendo então necessário que o professor espere o aluno atingir as condições necessárias da maturação biológica para que possa realizar determinadas tarefas que possam resultar na aprendizagem, em outras palavras, é de fundamental importância que se aguarde o desenvolvimento através dos quatro estágios para que a aprendizagem possa ir “acompanhando”.

2.5 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem para Vygotsky

Outro grande nome que contribuiu para a compreensão do desenvolvimento humano e a aprendizagem foi Vygotsky, que inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento humano como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Ele ressalta a interação dialética que se dá entre o ser humano e os meios sociais e culturais que o inserem desde o nascimento, e rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que pré-escrevem características comportamentais universais do ser humano e discorda da visão ambientalista, pois para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta.

Vygotski acredita que desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Para ele, todo aprendizado é necessariamente mediado – e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante do que o previsto por Piaget e outros pensadores da educação, para quem cabe à escola facilitar um processo que só pode ser conduzido pelo próprio aluno. Segundo Vygotsky, ao contrário, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança se apropria dele, tornando-o voluntário e independente. Desse modo, o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um se alimenta do outro, provocando saltos de nível de conhecimento. É a isso que se refere um de seus principais conceitos, o de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender – potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de conseguir fazer sozinha. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter, segundo Vygotsky.

3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM SEGUNDO WALLON

Vygotski e Wallon defendem que desenvolvimento e aprendizagem são processos diferentes que se influenciam reciprocamente. O processo de aprendizagem induz a pessoa a um certo desenvolvimento, criando características estruturais que não estavam presentes antes.

Wallon reconhece que o fator orgânico é a primeira condição para o desenvolvimento do pensamento e ressalta também a importância das influências do meio. O homem, para Wallon, seria o resultado de influências sociais e fisiológicas, de modo que o estudo do psiquismo não pode desconsiderar nem um nem outro aspecto do desenvolvimento humano.

Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula e é por este motivo que este autor será a referência principal deste trabalho. Suas idéias tiveram como fundamento quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Wallon procura entender o desenvolvimento humano partindo do princípio que não é possível separar a cognição, a motricidade e a afetividade, propondo, então, o estudo da pessoa completa, considerando a cognição importante, mas não mais importante que a afetividade ou a motricidade.

Assim como na teoria piagetiana, a teoria de Wallon também propõe uma série de estágios do desenvolvimento mas, diferentemente daquele, não se limita ao aspecto cognitivo e a uma sequência linear e fixa, ou a um estágio que possa suprimir o outro. Para ele, o estágio posterior amplia, integra e reforma os anteriores. Segundo Fonseca “não é uma evolução linear constante e progressiva que Wallon defende; ao contrário, sua perspectiva é dialética, espiralada e se dá por saltos ou rompimentos”.

O desenvolvimento ocorre, para Wallon, através de um processo assistemático e contínuo, permeado de conflitos internos e externos. Wallon deixa claro que é natural que, no desenvolvimento ocorram rupturas, retrocessos e reviravoltas, porém todos estes fatores são no final, geradores de evolução, o que para Piaget e os comportamentalistas parece algo improvável.

Vítor da Fonseca explica que, para Wallon, a evolução da criança processa-se em uma dialética de desenvolvimento na qual entram em jogo inúmeros fatores: metabólicos, morfológicos, psicotônicos, psicoemocionais, psicomotores e psicossociais.

Nos aspectos psicomotores mais específicos, Wallon realça os seguintes estágios:

- a) estágio impulsivo (recém-nascido) - é um estágio predominantemente afetivo, onde as emoções são o principal instrumento de interação da criança com o meio. O recém-nascido, com os seus reflexos, movimentos agitados, desajeitados e irregulares, uma espécie de impulsividade motora, integra os movimentos dos outros como uma primeira modalidade de comunicação com o ambiente, e é a sua transformação em gestos úteis e significativos que virá a preparar e a permitir os seus primeiros sucessos em relação ao seu desenvolvimento. A construção do eu neste estágio, resulta da ação e da emoção do outro sobre si;
- b) estágio tônico-emocional (dos 6 aos 12 meses) - a emoção é, ainda o verdadeiro e quase único detonador da ação. A profunda relação entre a função tônica e a emoção é encarada por Wallon (1931, 1932b, 1970) como crucial neste estágio de desenvolvimento psicomotor;
- c) estágio sensório-motor (dos 12 aos 24 meses) - é uma fase onde o subjetivo já pode dominar o afetivo, e a correlação entre as experiências motoras e sensoriais torna-se mais evidente, promovendo-se, ao mesmo tempo, uma nova faceta na diferenciação entre a criança e o mundo exterior, que passa agora a ser um continente a descobrir, a explorar e a manusear, não só em termos motores, mas em termos psíquicos, exatamente porque a motricidade vai desencadear representações e noções das coisas e, conseqüentemente, vai constituir-se como um prelúdio da atividade simbólica. A expressão da psicomotricidade começa,

então, a ter mais sentido e significado, e é aqui que se dá uma das passagens mais relevantes do biológico ao psicológico e, deste, ao social;

d) estágio projetivo (dos 2 aos 3 anos) – neste estágio, a ação não é apenas uma pura estrutura de execução ou de expressão, mas uma fonte de estímulos para a atividade mental. A passagem do ato ao pensamento é, pois, o prelúdio da consciência. A atitude postural adquire, neste estágio, a sua verdadeira autonomia, a sua suficiência adaptativa, equivalente a uma segurança gravitacional emocionalmente projetada no mundo, o que lhe confere uma maior disponibilidade para a conquista do real. Wallon, nesta fase projetiva, dá uma grande importância ao simulacro e à imitação que considera imprescindíveis para novas aprendizagens. Com esta metamorfose não-sensório motora, mas já psicomotora, marca-se a identificação e a atenção compartilhadas que estão implicadas nas aquisições sociais mais elementares... A imitação, como ligação e relação psicomotora, e não como gesto imposto ou comandado, dá lugar a uma espécie de impregnação de posturas e de atitudes, um resíduo integrado de gestos e de ações, que tendem a transformar-se em imagem mentais. Além da marcha bípede e da linguagem, a imitação, o simulacro e as reações em eco surgem, neste período, como processos fundamentais do desenvolvimento psicomotor da criança. Todos induzem a atos que relacionam a motricidade com a representação, a ação com a imaginação;

e) estágio personalístico (dos 3 aos 4 anos) - O estágio personalístico está voltado para a pessoa, para o enriquecimento do eu, e, essencialmente, para a construção da personalidade, onde a consciência corporal adquirida paulatinamente ao longo dos estádios anteriores e a aquisição da linguagem se tornam os principais componentes integrados. A motricidade e a afetividade são o fio condutor do seu desenvolvimento, e a construção psíquica do eu adquire importância crescente, com um esquema corporal cada vez mais diferenciado e interiorizado nas suas componentes somáticas;

- f) estágio categorial (dos 6 aos 11 anos) – Este estágio marca uma separação mais nítida entre o eu e o não-eu e concomitantes subuniversos. Novas estruturas mentais vão emergir, subdividindo-se por duas etapas cruciais: dos 6 aos 9 anos, o pensamento pré-categorial, e dos 9 aos 11 anos, o pensamento categorial, propriamente dito. O primeiro caracteriza-se por um processo sincrético, o segundo, por um processo discursivo, permitindo à criança um posicionamento e um distanciamento mais ordenados e organizados da realidade (Wallon, 1963, 1984);
- g) estágio da puberdade e da adolescência - A denominada crise da puberdade marca a passagem da infância à adolescência, passagem visível em termos somáticos e biológicos, na qual se operam mudanças evolutivas significativas, como em termos psicológicos e sociais. A intensidade e o volume dos seus efeitos variam muito com a cultura e a época onde o jovem vai se inserir. Complexas transformações somáticas e modificações psicofisiológicas decorrentes da maturação sexual vão de novo ocorrer no tripé motor-afetivo-cognitivo. Este período subentende uma profunda reorganização do esquema corporal da ou do jovem, um mergulho profundo dentro de si, conferindo-lhe uma orientação psíquica centrípeta, que está implicada na construção e na co-construção da sua pessoa, o que poderá originar ambivalências múltiplas nas atitudes, nos sentimentos e nas necessidades.

4 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO COMO CARÁTER PEDAGÓGICO

Na infância, o corpo em movimento constitui a matriz básica em que se desenvolve as significações do aprender, devido ao fato da criança transformar em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

O movimento é um dos primeiros campos funcionais a se desenvolver, e serve de base para o desenvolvimento dos demais.

Segundo Vítor da Fonseca (2008):

O movimento surge como uma das principais formas de comunicação da vida psíquica do bebê, pois é com ele e através dele que se vai relacionando e interagindo com o envolvimento exterior, quer das coisas quer das pessoas.(p. 24).

Wallon dá especial ênfase ao movimento como campo funcional porque acredita na sua importância para a atividade de estruturação do pensamento no período anterior à aquisição da linguagem. O movimento faz parte do processo de construção da linguagem e para que esta construção realmente ocorra, a criança precisa exercitar a motricidade. A motricidade, portanto, tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação. O movimento se faz presente em todas as fases do desenvolvimento e a inteligência se expressa por meio dele. Os movimentos revelam a forma, os domínios e a organização dos pensamentos.

Pensar o movimento sem a sua relação com o sentido e a representação, é perder o que há de humano nas ações motoras

O controle do movimento é algo muito complexo, pois abrange várias áreas do cérebro e o aprimoramento das tarefas motoras exige um contínuo replanejamento.

A criança necessita, então, agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. Wallon (1979) ressalta que, na infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil.

Para Wallon (1979, p.74) “o órgão do movimento sob todas as formas é a musculatura estriada” e esta apresenta duas funções: a função cinética e a função tônica. A função cinética caracteriza-se pelo estiramento e encurtamento das fibras musculares e possibilita o movimento propriamente dito. A função tônica é caracterizada pela variação do nível de tensão da musculatura para a manutenção do equilíbrio corporal e constitui as atitudes, ou seja, as reações posturais. Mesmo numa atividade cinética (o movimento propriamente dito) a musculatura depende da função tônica e esta é necessária para manter a postura corporal.

De acordo com Wallon (1979):

A função tônica, que mantém no músculo um certo nível de tensão, variável com as condições fisiológicas próprias do sujeito ou com as dificuldades do

ato em vias de execução. É o tônus que permite manter os músculos na forma que lhes deu o movimento, no caso de este vir a interromper-se. Acompanha o movimento para suportar o seu esforço na medida das resistências encontradas, mas pode dissociar-se dele e transformá-lo numa atitude estável, ou seja, em imobilidade. (p.74-75).

Assim, a função tônica regula o equilíbrio corporal, no movimento ou na imobilidade, mas é a expressão de emoções sua principal finalidade. As emoções sempre vêm acompanhadas de uma mímica facial e corporal, traduzidas em atitudes que têm significados específicos conforme a cultura a que pertencem. Portanto, as atitudes estão relacionadas, por um lado com a acomodação ou mobilização da criança no seu processo de adaptação ao meio e, por outro lado com a sua vida afetiva. Galvão (1995), afirma que “por serem expressivas, possuem um caráter altamente contagioso e mobilizador do meio humano”.

Todavia, para Wallon, “todo este aparelho funcional está longe de se encontrar em estado operacional desde o nascimento. Os seus componentes aparecerão cada um na sua altura, e permitirão então, à criança modificar as suas relações com o meio”. (p.75).

Ao descrever o processo do desenvolvimento infantil, o autor ressalta que a criança já no início do seu desenvolvimento estabelece uma relação de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação do outro e a satisfação de suas necessidades. Conforme o desenvolvimento avança, a relação da criança com o meio facilita a discriminação das formas de se comunicar, sendo que o andar e a fala desencadeiam um salto qualitativo no desenvolvimento da infância, possibilitando uma maior autonomia e independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram.

5 A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Partindo do princípio de que toda aprendizagem é emocional, a qualidade da relação em que ocorrem as mediações da aprendizagem são de enorme importância, pois afeto, percepção e emoção é o início de qualquer processo de aprendizagem.

Wallon concebe a dimensão afetiva como conceito fundamental da sua teoria psicogenética da aprendizagem. E este é o conceito de afetividade que utilizaremos como eixo central deste trabalho. É preciso, contudo, destacar a diferenciação existente entre afetividade e emoção em seus trabalhos.

Na obra de Wallon, segundo Galvão (1999):

“As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.(p.61).

Desta forma, neste trabalho nos referiremos a emoções como manifestações do campo afetivo de uma pessoa. As emoções, para Wallon, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral, são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

Segundo Heloysa Dantas (2002):

A emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, tem momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer, e a raiva, a alegria, o medo, a tristeza e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio.

Izabel Galvão afirma que a afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano e que "a emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social".

No adulto, como diz Zazzo por Fonseca (1948, 1969, 1975), “a emoção é um fator de desorganização de comportamentos, mas, na criança, a emoção é um fator de organização, de comunicação e de expressão”.

As emoções são, também, a base do desenvolvimento do terceiro campo funcional, a inteligência.

A afetividade, segundo Wallon, possui um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e se constitui sob a alternância dos domínios funcionais: orgânico e social, que por sua vez é dependente da ação dentre eles. Estabelece uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinismo no

desenvolvimento humano. À medida que a criança vai crescendo, é transformada pelas circunstâncias sociais, causando uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social.

De acordo com Fonseca(2008):

Efetivamente, Wallon é o precursor das relações entre a função tônica, a expressão emocional, o comportamento e a aprendizagem humana ... diz Wallon (1930a, 1966, 1970) que o tônus é o suporte e a garantia da motricidade e que a sua expressão (hipertonia, hipotonia, paratonia, distonia, eutonia, etc.) representa a acomodação perceptiva e expressiva da sua afetividade. Assim, a própria maturidade motora é, naturalmente, a expressão concreta de um processo de corticalização modulado tonicamente, que resulta da habituação e da experiência no meio e da interação com o contexto sócio-histórico, onde a criança se situa evolutivamente.(p.18)

Na perspectiva Walloniana, sem o vínculo afetivo não há aprendizagem, já que aprender é um investimento que o sujeito empreende, e o sujeito aprendiz surge a partir da qualidade e do clima emocional que este estabelece com seus educadores. Dito por Dantas (1992), de outra forma: “Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa” (p. 90).

Ainda segundo Dantas (1992):

A atuação do professor, ao ser orientada pelo entendimento das manifestações afetivas dos aprendizes, suas emoções e os movimentos que estes geram, pode vir a se beneficiar pelo entendimento que objetos são indutores de ação: objetos adequados induzem à ação adequada. Quando se povoa o espaço escolar com jogos e material pedagógico em geral, está se criando indutores para atividade organizada. Quando isso não é feito, a natural exuberância da movimentação infantil, privada de objeto e objetivo, tende a se deteriorar e a transformar-se em mera descarga impulsiva (p. 61).

Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. É através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido. Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo

de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

5.1 O papel da memória na aprendizagem

Sabe-se que o indivíduo, desde o nascimento, vai ampliando seu repertório e construindo conceitos em função do meio que o cerca. Estes conceitos são regidos por mecanismos de memória onde as imagens dos sentidos são fixadas e relembradas por associação a cada nova experiência. Os efeitos da aprendizagem são retidos na memória, onde este processo é reversível até um certo tempo, pois depende do estímulo ou necessidade de fixação, podendo depois ser sucedido por uma mudança neural duradoura.

A memória de trabalho é um sistema de memória que através da percepção da realidade pelos sentidos retém por alguns segundos a imagem detalhada da informação sensorial recebida por algum dos órgãos do sentido. A memória de trabalho é responsável pelo processamento inicial da informação sensorial e sua codificação, dura em torno de quinze segundos e é a memória, por exemplo, da terceira palavra da frase anterior, que permanece apenas o tempo suficiente para dar sentido à frase seguinte e logo desaparece. Essa é processada, sobretudo, no córtex pré-frontal decidindo assim, o que deve ser guardado ou não.

O segundo processo acontece na chamada memória de curto prazo, onde esta recebe as informações já codificadas pelos mecanismos de reconhecimento de padrões da Memória de trabalho e retém estas informações por um curto período, para que estas sejam utilizadas, descartadas ou mesmo organizadas para serem armazenadas. É este tipo de memória que se relaciona com o sistema límbico, é processada pelo hipocampo e corpo amigdalóide, tornando-a de longa duração representada por sinapses.

O terceiro processo acontece na Memória de Longo Prazo, onde esta recebe as informações da memória de curto prazo e as armazena. Durante o sono, as informações passam do hipocampo para a memória de longo prazo. A chance de memorização é maior quando há importância afetiva para a pessoa. A memória de

longo prazo possui capacidade ilimitada de armazenamento e, as informações ficam nela armazenadas por tempo também ilimitado.

A aprendizagem depende, em grande parte, desta passagem de informações do hipocampo para a memória de longo prazo. Para que as crianças aprendam, elas precisam estar em condições emocionais favoráveis e a aprendizagem tem que ser significativa.

O sistema límbico, que está relacionado com as emoções, afeta o hipocampo. Quando a criança se encontra emocionalmente desequilibrada, o professor pode auxiliar em sala de aula aumentando ou diminuindo a atividade do sistema límbico através da via simbólica ou sensorial.

Os aspectos afetivos não podem ser ignorados no processo de aprendizagem, pois o cérebro não tem condições de captar e reservar informações diante de um desequilíbrio emocional.

6 AS UNIDADES FUNCIONAIS DO CÉREBRO

Luria (1976) e Vygotski (1987) afirmam que o processo de construção do conhecimento supõe a integração das sensações, percepções e representações mentais. O cérebro é um sistema aberto, que está em interação constante com o meio, que transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo desse processo de interação. Nessa perspectiva, é impossível pensar o cérebro como um sistema fechado, com funções pré-definidas, que não se alteram durante o processo de relação do homem com o mundo.

Quer a aprendizagem simbólica ou não simbólica, quer a linguagem verbal ou não verbal, quer a fabricação de instrumentos simples ou utilitários, todas exigem que no cérebro se organizem e se planifiquem as ações no espaço e no tempo, pois só assim as mesmas obtêm resultados, satisfazem necessidades e atingem determinados fins.

As ações ou as condutas sucedem-se dentro de uma sequência ordenada e previamente planificada e programada pelo cérebro.

Uma importante contribuição para a compreensão do modelo funcional do cérebro, foi proposta pelo neuropsicólogo russo Luria. Segundo este autor, as

diversas estruturas que compõe o cérebro podem ser consideradas como partes constitutivas de três unidades funcionais principais:

- a) 1.^a Unidade Funcional — Uma unidade responsável pela regulação do estado da atividade cortical e do nível de vigília, formada pela substância reticular e outras estruturas existentes no tronco cerebral e no diencefalo e pelas regiões mediais do córtex;
- b) 2.^a Unidade Funcional — Uma unidade para a recepção, análise, codificação e armazenamento de informações visuais, auditivas e táctilo-quinestésicas, processando-as em seleção, distribuição e identificação (zonas primárias); codificando-a e conservando-a (zonas secundárias) e combinando-a em termos de conduta (zonas terciárias) – constituídas por regiões laterais do neocórtex situadas na superfície convexa dos hemisférios cerebrais, compreendendo as regiões occipital (visão), temporal (audição) e parietal (sensibilidade geral);
- c) 3.^a Unidade Funcional — Uma unidade para programação, regulação e verificação da atividade formada por estruturas localizadas na região anterior dos hemisférios cerebrais, à frente da circunvolução para-central.

De acordo com Luria (1980) “ os processos mentais, que incluem sensações, percepção, linguagem, pensamento, memória, não podem ser considerados simples faculdades localizadas em áreas particulares e concretas do cérebro, mas como sistemas funcionais complexos”.

O pensamento, assinala Luria, depende da ação conjunta destas três unidades funcionais, mas as duas últimas parecem ter maior importância para o pensamento abstrato.

A aprendizagem põe sempre em jogo uma complicada rede neuronal, garantida por uma cadeia sináptica e esta só se torna possível pela capacidade seletiva da atenção, ou seja, a concentração em estímulos sensoriais relevantes, eliminando ou inibindo os estímulos irrelevantes.

A experiência cognitiva do ser humano é, pois, o resultado de uma hierarquia de aprendizagens. Ela põe em jogo redes neuronais que recebem, conservam, combinam, associam e controlam a informação.

Grande parte dos problemas de atenção e concentração estão ligados à primeira Unidade Funcional.

De acordo com Oliveira (2002):

Aprender, neurologicamente falando, significa usar sinapses normalmente não usadas. O uso, portanto, de maior ou menor número de sinapses é o que condiciona uma aprendizagem no sentido neurológico.(p.20).

7 O TRABALHO COM A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Motricidade constitui o aspecto fundamental da vida humana, sendo assim, um fenômeno complexo de ser estudado, pois o ser humano é uma unidade de múltiplas expressões.

De acordo com Fonseca (2008):

Até a aquisição da linguagem, a motricidade é, pois, a característica existencial e essencial da criança, é a resposta preferencial e prioritária às suas necessidades básicas e aos seus estados emocionais e relacionais... A motricidade torna-se, assim, simultaneamente e sequencialmente, a primeira estrutura de relação e de co-relação com o meio, com os outros prioritariamente, e com os objetos posteriormente e é em síntese, a primeira forma de expressão emocional e de comportamento.(p.15)

O adulto tem papel fundamental na motricidade que está sendo formada na criança, daí a importância do trabalho do professor, porque segundo Fonseca (2008):

“A gênese do eu surge a partir do outro, daí a importância da interação precoce que o adulto tem com o recém-nascido, quase toda ela baseada em processos corporais, afiliativos, interativos, mímico-gestuais e motores, que dão expressão à sua intencionalidade afetiva e relacional... O outro assume-se, assim, como um estranho essencial à formação do eu. A afirmação da identidade do eu busca no outro a sua afirmação, daí a importância da motricidade do outro na formação da motricidade do eu.”(p.23).

É possível verificar o desenvolvimento da criança através da significação psicológica da conduta, ou seja, quando ela materializa corporalmente o que planejou mentalmente.

Fonseca afirma que:

A motricidade, equacionada na ótica de Wallon, compreende dois aspectos componentes do comportamento: a previsão (fator de planificação e antecipação) e a execução (fator de controle e de regulação), onde o movimento ou a motricidade são, pois, nessa perspectiva, uma inteligência concreta. (p.38).

A ação possibilita que a criança perceba diferentes sensações, percepções, que fará parte de suas conquistas interiores, onde podemos então afirmar que ação exterior é também ação interiorizada, conferindo assim ao movimento um caráter humano singular e social. É pela motricidade que a criança adquire as noções, os conhecimentos e os padrões de cultura que existem fora dela e que são patrimônio do grupo social onde está inserida e onde contextualmente se vai desenvolver.

Para Fonseca (2008):

A essência da motricidade, como demonstrou Wallon (1950, 1969, 1970 a), é função do conjunto das relações sociais, na medida em que é a natureza social da vida humana que determina o desenvolvimento psicomotor... só posteriormente a motricidade é também, ação transformadora (praxia): motricidade e consciência interrelacionam-se mutuamente, pois é a relação total e dialética entre o indivíduo e o seu meio que confere ao comportamento uma estrutura neuropsicomotora sistêmica, interativa, ecológica e cibernética (p.39).

Na visão walloniana, o corpo e a mente fazem parte de um todo, não havendo dualidade.

Fonseca (2008) enfatiza a importância do movimento para a estruturação do pensamento, afirmando que:

Wallon (1963 a, 1969, 1970 a, 1970b), nesta conceitualização da motricidade, esvazia por completo o dualismo cartesiano entre o pensamento e a ação. Realmente, no ser humano, a aprendizagem e a qualidade da sua adaptação resultam fundamentalmente da interação contínua e dialética do pensamento e da ação... É a partir do ato que o homem estrutura o seu pensamento, integrando e integrando-se em um envolvimento social... o movimento humano é voluntário e intencional, e a sua consciência não é e nem está nele próprio, mas, sim, naquilo que ele representa mentalmente, um projeto mental subjetivo materializado em função de um determinado fim.(p.39-40)

A psicogenética walloniana, segundo Fonseca (2008) “apresenta-nos uma perspectiva dialética do desenvolvimento da pessoa completa, na qual o motor, o afetivo e o cognitivo se interligam coerentemente ao longo da ontogênese” (p.50).

A motricidade possui um caráter social, o que Fonseca (2008) também denomina sociomotricidade, pois o desenvolvimento da inteligência é fruto de como

o que está fora do corpo se torna, por interação com os outros, incorporado. Para ele, a inteligência expressa-se pela motricidade.

Ainda, segundo Fonseca (2008), “a motricidade, pensamento transformado ao longo do processo histórico-cultural, é o resultado das relações e das correlações entre o biológico e o sociológico. (p.51).

É interessante pensar que o ser humano é o único ser da natureza cuja motricidade (atividade) se encontra a serviço da representação, da inteligência, do pensamento e do grupo social que o envolve e, por isso, o desenvolve. Por esse fato sublime e transcendente, é o único ser vivo que se pode considerar psicomotor (Fonseca, 2008).

Para Wallon (1969), “o ato motor não pode ser concebido de forma segmentária. Em cada idade a criança constitui um conjunto motor, afetivo e cognitivo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em contínua metamorfose”.

A imitação tem uma expressiva importância para o desenvolvimento motor e simbólico da criança, pois, como afirma Fonseca (2008):

...não devemos separar, como frequentemente se verifica, a motricidade da linguagem ou a imitação da formação da inteligência... na imitação, que é um conjunto de gestos e de símbolos, o movimento está impregnado de um sem número de representações psicológicas.(p.46).

Ainda sobre a importância da imitação para o desenvolvimento da criança, Fonseca diz que:

A imitação é uma das chaves do desenvolvimento afetivo e intelectual da criança... de acordo com a concepção walloniana, a imitação contribui para o desenvolvimento da imagem corporal e do esquema corporal; ela diferencia aquilo que pertence ao mundo exterior daquilo que pertence ao seu próprio corpo, isto é, ao seu mundo interior.(p.48-49).

É fundamental que o conceito de motricidade esteja claro para que possa ser trabalhado da melhor forma com os alunos. Alguns estudiosos definiram o conceito de Motricidade como:

Para Fonseca (2008):

Motricidade é entendida como qualquer mudança de direção, de posição ou de lugar realizada por um organismo na sua totalidade ou por alguma das suas partes componentes... No ser humano a motricidade não se limita a produzir padrões de sobrevivência ou de reprodução biológica. Com ela, e

através dela, ele transformou a natureza e criou um mundo sociocultural que está na origem de sua vida psíquica.(p.51).

Kolyniak Filho (2002) a define como:

Forma concreta de relação do ser humano com o mundo e com seus semelhantes, relação esta caracterizada por intencionalidade e significado, fruto de um processo evolutivo, cuja especificidade encontra-se nos processos semióticos da consciência, os quais, por sua vez, decorrem das relações recíprocas entre natureza e cultura – portanto, entre as heranças biológica e sócio-histórica. A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc.. A motricidade configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história – portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado – a partir da ação limitada às contingências presentes. Esse processo ocorre, de forma dialética, nos planos filogenético e ontogenético, expressando e compondo a totalidade das múltiplas e complexas determinações da contínua construção do homem. (p. 31-2).

Segundo Manuel Sérgio (1999):

A motricidade humana é o corpo em movimento intencional, procurando a transcendência, a superação, em nível integralmente humano e não do físico tão-só, [...] seu corpo próprio é ser consciência e ser consciência é ser movimento.

Outra definição é a de Pereira (2006):

Motricidade Humana, também chamada de intencionalidade operante é a intenção que opera, indelevelmente, o desvelar e o revelar do ser humano, no âmago do movimento e da experiência concreta (p. 151).

De acordo com Tojal (2004):

A Ciência da Motricidade Humana, é (...) a compreensão de que o homem é um ser itinerante e prático a caminho da transcendência; e a motricidade é a capacidade para o movimento dessa transcendência. Portanto, (...) a Ciência da Motricidade Humana é a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras (p. 13).

Manuel Sérgio (1999) também afirma que a “Motricidade Humana é a base para a determinação da essência do homem, pois é por ela que o homem se materializa e se revela, no âmbito de um processo em que o ensaio de transcendência desempenha um papel primacial de mediação.”

A transcendência (que tem como significado subir além de – trans-ascender) pretende designar um incontrolável movimento intencional em direção à superação dos limites.

De acordo com Pereira (2006):

O ser-no-mundo alcança a transcendência quando tem noção de sua carência e se envolve em projetos, visando à superação. É um ir e vir no qual é possível sair do presente e projetar o futuro, em ato de pura transcendência. O transcender é o agir no livre-arbítrio, é a busca da liberdade, é a realização daquilo que é mais secreto em nós, do nosso mais íntimo desejo. (p.112).

A partir da transcendência o homem afirma sua liberdade e dignidade humanas, pois é por meio dela que se forma um ser prático, transformador e criador.

O trabalho com a motricidade exige do professor um cuidado em investigar a herança biológica e sócio-histórica de seus alunos, para que o mesmo possa chegar a um ponto de partida para as suas aulas. Segundo Pereira, é necessário (...) apurada leitura da realidade, no intuito de desvelar o estado do contexto em que será realizada a intervenção, para a partir daí conjecturar hipóteses e definir estratégias no sentido de pôr em perspectiva as mudanças e transformações; isso tudo, considerando a organização dos conteúdos e a respectiva serialização, as metodologias de ensino-aprendizagem e os processos de avaliação.

Inserido na Educação Motora está o propósito de levar o educando a “tomar decisões quando lhe é permitido a participação democrática em um conjunto de ações compartilhadas no âmbito de uma unidade social, que é a aula, e numa interação dialética entre educador, educando, objeto de estudo e mundo vivido” (PEREIRA, 2006, p. 293).

Em se tratando do âmbito escolar e da intervenção pedagógica, de acordo com Pereira, especificamente na aula de Educação Motora, deve haver uma conexão entre a experiência e a compreensão, pois só assim poderemos favorecer a auto-superação e a transcendência do educando.

O trabalho com a motricidade pode deixar os alunos em melhores condições de aprenderem qualquer coisa. A atividade motora aumenta o tônus cortical, pois ativa a atividade cerebral, o que favorece o raciocínio no trabalho em sala de aula.

Portanto, o ser humano só alcança a transcendência à medida que se junta a um meio definido, confunde-se com projetos e empenha-se continuamente neles. E, de maneira específica, romper com a educação do físico é conceber uma nova perspectiva para o ser humano que dança, que faz ginástica, que joga, que luta e que pratica o Esporte, na presença de um paradigma bem definido: o da Ciência da Motricidade Humana.

A Ciência da Motricidade Humana almeja um ser humano prático, aquele que faz movimentar a História com sentido e com significado, pois é ser humano que faz cultura, é ativo no exercício da criação, da expressão e da busca da liberdade; é aquele que se revela crítico na tomada de decisão e de oposição; é o que resolve problemas; é ético e solidário; ou seja, é aquele que sabe ser, estar, fazer, comunicar e compartilhar.

Assim, o paradigma da complexidade nos leva a considerar e trabalhar com a ideia de corpo como um todo, diferentemente do paradigma tradicional que pensa o homem de maneira fragmentada e determinista.

8 A PESQUISA

8.1 Caracterização da classe

Durante o decorrer da revisão bibliográfica deste trabalho, de uma forma concomitante foram realizadas algumas brincadeiras com os alunos, com a intenção de se observar até que ponto o trabalho com a motricidade os influenciaria de forma a contribuir no desenvolvimento da atenção e concentração, uma vez que era este um grande problema enfrentado desde o início do ano letivo.

A classe é composta por trinta e cinco alunos com faixa etária de cinco anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Os alunos permanecem na escola em período integral e ficam com duas professoras (uma no período da manhã e a outra no período da tarde). Após conversa com as professoras e observação das aulas, foi possível notar como era difícil o trabalho com as crianças. Os alunos apresentavam muita dificuldade em perceber o outro, em incorporar regras, não aceitando quando alguém contrariava suas vontades

reagindo por várias vezes de forma muito agressiva, tanto com os colegas como com as professoras e funcionários da escola. As crianças, em sua maioria, não se concentravam nos comandos das professoras para a execução das atividades e durante o realizar das mesmas, dispersando-se com conversas, gritos ou agressão.

As brincadeiras escolhidas foram trabalhadas no período da tarde, o que tornou este trabalho mais desafiador, uma vez que, neste período, as crianças já se encontravam cansadas e mais agitadas, o que dificultava ainda mais a atenção e a concentração da sala como um todo.

Após a pesquisa de várias brincadeiras possíveis de serem trabalhadas, foram selecionadas a dança das cadeiras tradicional, a qual consiste em juntar tantas cadeiras quantos forem o número de participantes menos uma, devendo ficar alinhadas uma ao lado da outra com os assentos voltados para fora. Coloca-se então uma música e todos dançam em volta das cadeiras. Quando a música parar, cada um deve sentar numa cadeira. Um participante vai sobrar e sair da brincadeira. Tira-se uma cadeira e a dança recomeça vencendo quem conseguir sentar-se na última cadeira. Esta brincadeira foi selecionada por ter como foco principal a atenção à música que está sendo tocada. Quanto menos a criança se concentrar, mais depressa ela sairá da brincadeira.

A outra brincadeira selecionada foi a dança das cadeiras cooperativa, onde as cadeiras são organizadas da mesma maneira da brincadeira tradicional, porém, quando a música é interrompida retira-se a cadeira e nenhum aluno é retirado. Desta maneira, para que a brincadeira possa ser realizada até o final, um deve ajudar o outro a se sentar, inclusive no colo uns dos outros, para que nenhum aluno fique de fora. Ao terminar a brincadeira, todos os participantes deverão estar sentados com as cadeiras que sobraram. A escolha desta brincadeira se deu pelo fato de poder continuar o trabalho com a concentração e a atenção, adicionado ao favorecimento do toque, da cooperação e da solidariedade entre as crianças.

Por fim, a outra brincadeira escolhida foi a da estátua por trabalhar o tempo todo com a tonicidade, fator psicomotor que, segundo Vítor da Fonseca, influencia na aprendizagem. Segundo os estudos de Luria, grande parte dos problemas de atenção e concentração estão ligados à primeira Unidade Funcional do cérebro, pois

esta unidade é a responsável pela regulação do estado da atividade cortical e do nível de vigília, sendo assim, o trabalho com a tonicidade torna-se imprescindível para que a criança possa evoluir para uma condição de tônus favorável à aprendizagem.

O aumento do tônus (hipertonicidade) e o seu escoamento ou redução (hipotonicidade) refletem nuances da vida afetiva da criança, traçam a sua história singular e, nas palavras de Wallon (1970), “vão esculpindo o corpo”.

Esta brincadeira consiste em os alunos dançarem enquanto uma música está sendo tocada e quando a música parar, todos devem parar na posição em que se encontram no momento (como uma estátua). A criança que se mexer sai da brincadeira, sendo vencedores aqueles que conseguirem permanecer o maior tempo na mesma posição.

8.2 Relato das aulas

A primeira atividade realizada com as crianças foi a dança das cadeiras tradicional no dia 21/03/2011. A classe foi dividida em dois grupos devido à quantidade excessiva de alunos e o espaço limitado da sala. O espaço foi organizado e explicado todo o procedimento da brincadeira. Os meninos faziam parte do primeiro grupo. Alguns tiveram dificuldade em seguir as regras, sentando ora antes que a música parasse, ora dois numa mesma cadeira, não ficavam atentos à música. Outros andavam enquanto a música tocava, olhando para vários lugares da sala, menos para as cadeiras, sendo assim, quando a música parava, demoravam a perceber que precisavam procurar um lugar para sentar. O mesmo ocorreu com as meninas.

No decorrer da brincadeira todos eram estimulados pela professora a ficarem atentos a música e a olharem para as cadeiras e os possíveis lugares para sentar quando a música parasse. A professora procurava imitar o movimento corporal dos desatentos para tentar aproximá-los mais do objetivo proposto, porém, este início foi muito complicado.

No dia 22/03/2011 foi realizada a atividade da Dança das Cadeiras Cooperativo. A classe foi dividida em dois grupos e a professora iniciou explicando os procedimentos e as regras da brincadeira. Os meninos iniciaram a atividade, e apresentaram muita dificuldade em ajudar os colegas que estavam sem lugar a se

sentarem. Mesmo quando a professora insistia, dizendo que eles precisavam ajudar uns aos outros, caso contrário eles não venceriam, muitos não se preocupavam, empurrando os colegas que ainda não haviam conseguido se sentar para que não se aproximassem e mostravam-se indiferentes se o amigo estava em pé ou não, reclamando que o lugar estava “apertado”.

O grupo das meninas foi logo após os meninos, e apresentaram as mesmas dificuldades, empurravam as colegas para que não se sentassem, porém, se mostraram um pouco mais solidárias em comparação aos meninos.

No dia 04/04/2011 foi realizada a brincadeira da Estátua. Após a explicação por parte da professora sobre todo o procedimento da brincadeira deu-se início à atividade onde a classe foi novamente dividida em dois grupos. Foi difícil para as crianças brincarem, pois muitas apresentaram dificuldade em se concentrar na música, não parando quando a música era interrompida. Foi preciso reiniciar a atividade várias vezes até que eles conseguissem prestar atenção na brincadeira. Muitas crianças já se movimentavam logo no início não conseguindo manter -se na posição de estátua, nem por alguns segundos.

Na semana seguinte, no dia 11/05/2011, foi realizada a brincadeira da estátua novamente, com os mesmos procedimentos da aula anterior. Os alunos apresentaram as mesmas dificuldades e alguns se recusaram a sentar-se ao perder querendo continuar no meio dos outros que ainda estavam na brincadeira.

Na mesma semana, no dia 13/05/2011, foi realizada novamente a brincadeira, pois os alunos demonstraram bastante interesse em participar da atividade. A aula foi iniciada da mesma forma da aula anterior. Muitas crianças, porém, não conseguiram manter-se na posição por poucos segundos. Sempre se mexendo logo no início da brincadeira.

Na vez dos meninos foi necessário voltar a música algumas vezes, pois não prestavam atenção ao som. Quando a música parava, eles continuavam dançando e falando alto sem perceber que era hora da estátua.

As meninas se mostraram um pouco mais atentas à música, permanecendo mais tempo na posição.

No dia 20/05/2011 foi retomada a atividade da Dança das cadeiras tradicional, porém desta vez a brincadeira foi realizada em um espaço maior: a sala de informática. Em geral os alunos se mostraram bem mais atentos e o espaço favoreceu muito a aula. As meninas foram bem, somente por algumas vezes se sentavam antes da música parar, e os meninos também brincaram um pouco mais

tranquilamente, porém, um aluno agrediu o outro por este ter ganhado dele no final. A professora conversou sobre o assunto com eles.

No dia 27/05/2011 foi realizada duas atividades: a Dança das cadeiras tradicional e a cooperativa. Na brincadeira tradicional, os alunos se mostraram concentrados, todos brincaram prestando atenção, e não houve agressão ao vencedor. O desafio desta vez foi motivar todas as crianças a brincarem, pois alguns estavam indispostos e não quiseram brincar.

Na Dança das cadeiras cooperativo, as meninas mostraram progresso, pois brincaram ajudando as colegas a se sentarem, não se empurraram e se divertiram muito. Os meninos também mostraram estar mais atentos à música, porém, ainda empurravam, se recusando a ajudar os colegas na brincadeira.

Após o período de recesso dos alunos, as três atividades foram retomadas. Os alunos foram divididos em dois grupos e as brincadeiras foram realizadas em uma sala de aula maior do que a utilizada no início do ano letivo.

No dia 04/08/2011, foi realizada a dança das cadeiras tradicional e cooperativa. Os alunos estavam muito atentos à música, conseguindo realizar as duas brincadeiras do começo ao fim de forma tranquila. Na dança cooperativa, os meninos auxiliaram os colegas que estavam em pé a se sentarem e todos se tocaram de forma amigável e não se mostraram indiferentes como nas vezes anteriores.

No dia 09/08/2011, os alunos brincaram de estátua, e todos os alunos se mostraram mais atentos. Alguns ainda se movimentam logo no início, porém, aumentou a quantidade de alunos que ficam até o final da brincadeira em posição de estátua, não se movimentando nem mesmo quando a professora e os colegas brincam com eles tentando desviar-lhes a atenção. Neste dia não foi possível finalizar a brincadeira com um único vencedor, pois houve vários vencedores que permaneceram na posição de estátua por muitos minutos. Resolvemos repetir a brincadeira e algumas crianças que haviam vencido, venceram novamente.

8.3 Análise das aulas

No início, a realização das atividades propostas foi muito difícil, pois a maioria dos alunos não parava para ouvir a professora, e após insistentes tentativas, quando conseguiam ouvir os comandos da brincadeira, tinham dificuldades em executá-las, por se desconcentrarem no decorrer da atividade. As crianças não tinham um bom

relacionamento entre si, agindo de forma pouco amigável umas com as outras e também com as professoras. As professoras, por sua vez, tentavam aplicar as atividades planejadas, porém, na maioria das vezes não obtinham sucesso, pois o tempo despendido para tentar manter a sala em condições favoráveis a aprendizagem era tanto, que quando isso ocorria, muitas vezes já era hora de levá-los para outro espaço, para as refeições, cujos horários são pouco flexíveis. Havia um certo distanciamento das professoras e os alunos, pois a rotina era desgastante para todos. Dificilmente os alunos se aproximavam para falar sobre suas particularidades, o que é muito comum na Educação Infantil e quando tentavam, a professora estava atenta a outras questões, como separar uma eventual briga, ou tentar dar conta do planejamento, por exemplo.

Segundo a teoria walloniana, o meio exerce grande influência no desenvolvimento humano, o que torna possível, de certa forma, explicar o fato de as crianças analisadas apresentarem tamanha dificuldade de concentração. A grande quantidade de crianças dentro de uma sala de aula com um espaço extremamente limitado, durante um período de oito horas diárias, pode ser um grande fator que as leva a falta de atenção às aulas e à agressividade com as pessoas em sua volta. O espaço externo da escola, o parque, também não comporta as trinta e cinco crianças brincando juntas, o que muitas vezes obriga a professora a dividi-las em dois grupos. Enquanto um grupo brinca no parque, o outro fica ao lado brincando com alguns brinquedos.

Apesar do pouco tempo disponível para a realização destas atividades (em torno de três meses), o objetivo principal era verificar se este trabalho com a motricidade teria algum impacto sobre os alunos de alguma forma, e se seria possível observar alguma mudança nas atitudes da classe em sala de aula, durante as outras atividades diárias.

A hipótese inicial era de que os alunos apresentariam melhor desempenho em relação ao desenvolvimento da atenção já nestes três primeiros meses de pesquisa. Durante este período, foi possível observar que de forma progressiva, os alunos demonstraram estar mais atentos aos comandos da professora em relação às brincadeiras selecionadas, pois estas se desenrolavam de uma forma mais natural, sem tantas interrupções como no início.

No dia-a-dia porém, a mais expressiva mudança observada foi em relação ao aspecto afetivo dos alunos, o que para Wallon é tão importante quanto a cognição e a motricidade. As brincadeiras auxiliaram na melhoria da qualidade da relação entre as crianças, e entre estas e as professoras, pois favoreceu a aproximação de todos.

No início do ano, muitos alunos tinham dificuldade em incorporar algumas regras, como, por exemplo, conversar com o colega ao invés de agredi-lo mediante uma situação de conflito; aceitar as orientações da professora, ao invés de reagir de forma agressiva utilizando-se de palavras pouco cordiais.

Atualmente, é visível a mudança no comportamento dos alunos, o qual desperta curiosidade nos funcionários da escola, que muitas vezes questionam o motivo de estarem mais tranquilos. As crianças demonstram realmente estarem mais calmas, o que facilita a iniciação das aulas planejadas pela professora; estão mais carinhosas, sendo possível vê-las fazendo carinho no colega na hora do descanso, cuidando dos colegas, evidenciando-se sentimentos de compreensão, aceitação e valorização do outro; demonstram respeito pela professora, não mais se jogando no chão ou reagindo com agressividade quando contrariadas, querem estar próximas da professora, abraçando-a, e até os mais tímidos se aproximam para contar algo que aconteceu em casa ou assuntos que consideram importantes, onde alguns contam até “segredos”, ressaltando que a professora não deve contá-los a ninguém. As crianças aparentam sentir-se mais confortáveis, seguras e auto-confiantes na relação estabelecida entre elas.

Como dito anteriormente, segundo Wallon, a qualidade da relação em que ocorrem as mediações da aprendizagem são de enorme importância, pois afeto, percepção e emoção é o início de qualquer processo de aprendizagem. A partir do momento em que os alunos se sentem seguros para exteriorizarem seus desejos e suas vontades, e vêem no professor uma pessoa capaz de compreendê-los, a aprendizagem passa a ter um valor significativo para eles. Este trabalho possibilitou a quebra do distanciamento existente no início do ano letivo entre todos os envolvidos, pois as manifestações que expressam um universo importante na vida dos alunos foi valorizada e estimulada, o que, para Wallon, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa.

É possível afirmar que o presente trabalho permitiu o que Dantas (1994) denomina de “destravamento” da atividade cognitiva, podendo caracterizar-se como um avanço progressivo na aprendizagem. O vínculo estabelecido entre os alunos e professora através das brincadeiras foi fundamental para que o trabalho com a motricidade mostrasse os primeiros impactos nas atividades diárias.

9 CONCLUSÃO

Através das diferentes concepções de educação abordadas, foi possível compreender as práticas pedagógicas existentes nas escolas e obter maior clareza sobre o motivo da escolha de Wallon como referência principal deste trabalho.

Discordamos da concepção inatista de desenvolvimento, pois a prática pedagógica resultante desta visão encontra-se pautada nas capacidades inatas da criança, restando muito pouco a fazer no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem, uma vez que o aluno só será bem sucedido se o seu fator biológico for favorável ao sucesso.

A concepção ambientalista, por sua vez, encerra uma visão de homem que encontra-se passivo frente às pressões do meio sendo incapaz de provocar quaisquer mudanças. Dentro desta perspectiva, a escola também tem pouco a oferecer, pois também encontra-se impotente frente ao contexto social em que a criança está inserida.

Neste trabalho foi adotada a visão interacionista, por ser a que entende o desenvolvimento humano de uma forma mais abrangente, onde o homem é visto como um ser ativo, capaz de construir suas próprias características de acordo com as relações que estabelece com o meio físico, social e cultural, sempre havendo múltiplas possibilidades de criação do novo.

Dentre os estudiosos interacionistas citados, Wallon destaca-se pelo fato de considerar a escola um meio indispensável ao desenvolvimento da criança, onde, para ele, o mérito da Educação é tentar conseguir condições favoráveis para a aprendizagem e desenvolver ao máximo as potencialidades de cada aluno, buscando sempre as possibilidades de superação, compensação e equilíbrio funcionais. Para ele, a infância tem que ser valorizada, pois possui característica própria, cuja finalidade encontra-se em si mesma. Neste período, cada momento deve ser utilizado para assegurar o desenvolvimento pleno das disposições e aptidões das crianças.

Outro aspecto importantíssimo nos estudos de Wallon está na compreensão do indivíduo em sua totalidade, não sendo possível separar a cognição, a motricidade e a afetividade.

Referindo-nos à relação entre a afetividade e a inteligência, acreditamos que este autor traz uma grande contribuição para a educação, pois suas interpretações acerca dos problemas educacionais e psicológicos, se não dão respostas que possam ser prontamente aplicadas, indicam possíveis caminhos por onde buscá-las, gerando novas questões e instigando-nos à reflexão teórica.

A Motricidade Humana defendida pelo português Manuel Sérgio também foi o principal condutor deste trabalho, pois, a intervenção pedagógica, à luz desta ciência, não aceita mais a visão dualista, refutando a concepção mecânica do movimento, da prática pela prática, da simples educação do físico, uma vez que educamos pessoas em toda sua totalidade humana. Acreditamos em uma educação pautada pela motricidade, onde exista a possibilidade de superação, pela tomada de consciência, pela intencionalidade, pela reflexão, e a materialização do que foi pensado e idealizado, numa autêntica práxis pedagógica, que pode favorecer e contribuir para a formação dos alunos.

Em relação à pesquisa desenvolvida, é possível concluir que as experiências vividas com a motricidade causou um impacto positivo nas crianças por ajudar a proporcionar condições afetivas favoráveis que facilitaram o processo de aprendizagem no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. R. S. (1999) A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus.

DANTAS, Heloysa. A Afetividade e a construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: Teorias psicogenéticas em discussão. DE LA TAYLLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e Inteligência. In: Temas em Educação I. Livro das jornadas de 2002 Futuro Eventos.

FONSECA, Vítor da. *Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon*. *Temas em Psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n ° 3, p. 73-76, 1993.

_____. *Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa*. *Revista de educação da A. E. C., Brasília*, v. 23, n ° 91, p. 45-51, abr/jun, 1994.

KOLYNIK FILHO, Carol. *Contribuições para o ensino em motricidade humana*. In: *Discorpo*, revista do Departamento de Educação Física e Esportes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2002, n°13, p. 27-39.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade. Educação e Reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. Rio de Janeiro: Mestres da Educação, 1999.

PEREIRA, Ana Maria. *Motricidade Humana: a complexidade e a práxis educativa*. 2006. Tese (doutorado em Motricidade Humana) Universidade da Beira Interior. Covilhã – Portugal.

SÉRGIO, Manuel. *Um corte epistemológico: Da educação física à motricidade humana*. Lisboa, Instituto Piaget, coleções epistemologia e sociedade, 1999.

_____. *Alguns olhares sobre o corpo*. Lisboa, Instituto Piaget, 2003 (Coleção Epistemologia e Sociedade).

TOJAL, João Batista. Da Educação Física à Motricidade Humana: a preparação do profissional. Lisboa: Instituto Piaget. 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968

_____ As Origens do Caráter na Criança. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____ Do ato ao pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1947.