

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA DA SILVA MOURA

**EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: IDEAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES
FORMADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

UBERLÂNDIA-MINAS GERAIS

2017

MARIA APARECIDA DA SILVA MOURA

**EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: IDEAS PEDAGÓGICAS DE
DOCENTES FORMADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Tecnologias, Comunicação e Educação
da Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito parcial para a obtenção
do título de mestre em Tecnologias,
Comunicação e Educação.

Linha: MEC – Mídias, Educação e
Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá
PHD

UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- M929e 2017 Moura, Maria Aparecida da Silva, 1968-
Educação psicomotora : ideias pedagógicas de docentes formados em educação física na formação de professores para a educação infantil / Maria Aparecida da Silva Moura. - 2017.
186 f. : il.
- Orientadora: Silvana Malusá Baraúna.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Educação física - Formação de professores - Teses. 4. Aprendizagem motora - Teses. I. Baraúna, Silvana Malusá, 1965-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. III. Título.

MARIA APARECIDA DA SILVA MOURA

**EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: IDEAS PEDAGÓGICAS DE
DOCENTES FORMADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação aprovada para a obtenção do
Título de Mestre no Programa de Pós-
graduação em Tecnologias,
Comunicação e Educação da
Universidade Federal de Uberlândia
(MG).

Uberlândia, 23 de maio de 2017

BANCA EXAMINADORA



Prof(a). Dr(a). Silvana Malusá Baraúna
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof(a). Dr(a). Guilherme Saramago
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof(a). Dr(a). Gilma Maria Rios
Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos - IMEPAC

Dedico este trabalho a todos os profissionais de educação física, que mesmo diante de todas as dificuldades sociais, políticas e econômicas em nosso cotidiano, trabalham e acreditam numa prática pedagógica diferenciada buscando uma educação inclusiva, humana e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todos os momentos da minha vida e todas as bênçãos concedidas.

Ao esposo Ricardo e meus filhos, Amanda e Felipe; a toda a minha família, e amigos queridos pelo amor, apoio, incentivo e carinho que sempre me deram em todos os momentos difíceis e vitoriosos da minha vida e por acreditarem na minha capacidade.

Aos meus pais por todos os ensinamentos e por acreditarem no meu potencial, sempre me incentivando e entendendo a minha ausência para dedicar aos estudos. Eu sei da alegria da minha mãe que apesar de não estar mais aqui em presença física, em me ver concretizar esse sonho, que só agora foi possível realizar.

Aos meus amigos de turma (Adriene, Avani, Carina, Carla, Danielle, Gilmara, Mara, Mário, Marlos, Mislene, Silvana e Valéria) que sempre unidos e solidários uns aos outros, conseguimos vencer todos os obstáculos e alcançar essa tão esperada vitória. Juntos somos incríveis, muito obrigada pela companhia e por todos os momentos em que tivemos a oportunidade de nos conhecermos melhor.

À Prof^ª. Dr^a. Silvana Malusá (PhD), minha orientadora e amiga por todos os ensinamentos, profissionalismo, carinho, atenção e paciência com minhas limitações, que acredito terem me impulsionado para novos e importantes aprendizados e crescimento acadêmico.

Meu agradecimento especial à Professora Diva Silva pelo carinho, atenção, profissionalismo e carisma, assim como aos demais professores do curso: Adriana Omena, Raphael Oliveira e Vanessa Matos, pelos ensinamentos e incentivo para alavancar novas produções e continuar construindo e aperfeiçoando meu conhecimento.

À professora Dr^a Gilma Rios e ao professor Dr Guilherme Saramago pelas importantes sugestões no momento da qualificação, por aceitarem convite de participação da banca de defesa e contribuições para o aprimoramento do trabalho.

À Luciana, secretária do curso, que sempre nos atendeu com atenção e cordialidade.

Aos meus alunos do atendimento educacional especializado (AEE), do ensino fundamental I e II, da graduação de educação física na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) razão específica pela opção em fazer um mestrado em educação.

Enfim, a todos que sempre a mim dedicaram uma palavra amiga e contribuíram direta e indiretamente.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. “Não é preparação para a vida, é a própria vida”.

(JHON DEWEY)

MOURA, Maria Aparecida da Silva. **Educação psicomotora:** ideias pedagógicas de docentes formados em educação física na formação de professores para a educação infantil. 2017. 161 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

RESUMO

Este trabalho localizou-se na Linha MEC, Mídias, Educação e Comunicação, abordando a temática educação psicomotora e seus benefícios na educação infantil. A tese defendida foi a de que o profissional formado em educação física e atuante na graduação desse curso teria um conhecimento mais abrangente a respeito desse tema, bem como, das categorias elencadas para o estudo e sua relevância na infância. Assim, apresentou como objetivos: “investigar, estudar e compreender qual o grau de importância que os docentes universitários, formados e atuantes no curso de graduação em Educação Física, atribuem às categorias: 1) Psicomotricidade, 2) Educação Psicomotora, 3) Desenvolvimento humano e desenvolvimento motor e 4) Aprendizagem Motora. Visa identificar, analisar e descrever as ideias que esses professores possuem acerca da Educação Psicomotora e seus benefícios na Educação Infantil”. Tratamos, aqui, de uma pesquisa exploratório-analítica com abordagens quantitativa e qualitativa, utilizando-se de um instrumento misto – afirmações fechadas (Escala Likert, de cinco pontos) e três questões abertas (Análise de Conteúdo). Como população-alvo, contamos com a participação de 10 docentes formados e atuantes na graduação de educação física de uma instituição de Ensino Superior – IES, na cidade de Uberlândia. Em síntese, os resultados revelaram que esses profissionais da área do movimento, na sua prática pedagógica, atribuem graus de importância diferenciados em alguns aspectos da pesquisa, mas em outros, concordam na maioria dos itens pesquisados. Percebemos que nas categorias Psicomotricidade, Educação Psicomotora e Desenvolvimento motor humano, os graus de valorização se aproximam, já na categoria Aprendizagem Motora, houve maior divergência e posição de neutralidade em alguns questionamentos, alternando os valores atribuídos aos graus de importância da pesquisa. Concluímos que a Educação Física na educação infantil, utilizando como metodologia de trabalho a educação psicomotora, oferece papel relevante e tem como principal objetivo oportunizar e viabilizar estratégias em que as crianças se desenvolvam com autonomia, criatividade, iniciativa, despertando potenciais. A educação psicomotora como vertente da Psicomotricidade, aliada aos processos de desenvolvimento psicomotor e aprendizagem motora, é de grande valia para a construção das bases motoras na infância.

Palavras-chaves: Educação Psicomotora. Educação Física. Educação Infantil

ABSTRACT

This article aims to “investigate, study and understand the degree of importance that the teachers of the university, graduated and working on the course of Physical Education assign to the following categories: 1) Psychomotricity, 2) Psychomotor education, 3) Human development and motor development and 4) Motor Learning. It aims to identify, analyze and describe the ideals that these teachers have about Psychomotor Education and its benefits for Child Education”. The thesis defended was that the professional graduated in Physical Education, and working on the graduation of this course would have a wider knowledge about this subject as well as of the categories listed for this study and its relevance in childhood. We are dealing here with an analytical and exploratory research with qualitative and quantitative approaches, using a mixed instrument - closed affirmations (Likert Scale, of five points) and tree questions (Content Analysis). As targets we counted with the participation of 10 graduated and working teachers who have graduated in an Institution of Higher Education (IES) in the city of Uberlândia. In short, the results revealed that these professionals of the motion area, in their pedagogical practice, give different degrees of importance in some aspects of the research but they agree in the majority of researched subjects. We realized that in the categories of psychomotricity, Psychomotor Education and Human and Motor Development, the degrees of appreciation are closer, whereas in the Motor Learning there was the biggest divergence in the researched items and biggest indication of neutrality in some of the questions. We concluded that Physical Education in Child Education, using as a work methodology the psychomotor education, offers a relevant role and has the goals to opportunize and make it feasible that the children develop with autonomy, creativity, initiative, awakening in them their potentials. The psychomotor education as a side of Psychomotricity, allied to the processes of motor development is of great value to the construction of motor bases in childhood.

Key Words: Psychomotor Education. Physical Education. Child Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ABP - Associação Brasileira De Psicomotricidade

AM - Aprendizagem Motora

CEP/UFU - Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos/Universidade Federal de Uberlândia

DH - Desenvolvimento Humano

DM - Desenvolvimento Motor

DHM - Desenvolvimento Motor Humano

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DU - Docência Universitária

FCR - Frequência de Conhecimento de Resultados

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN'S - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGED/UFU - Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Uberlândia

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia

P - Participantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização de desenvolvimento das habilidades motoras de Piaget proposto por Munari (2010).....	32
Figura 2 - Estágios de desenvolvimento representados por Piaget proposto por Papalia, Olds e Feldman (2006).....	34
Figura 3 - Concepções de Gallahue e Ozmun (2005) acerca da visão de Piaget nos processos complementares de adaptação, acomodação e assimilação.....	36
Figura 4 - Pilares básicos do desenvolvimento na psicogenética Walloniana proposto por Maluf (2013).....	38
Figura 5 - Desenvolvimento de habilidades por meio dos jogos de videogame, proposto por Grós (1998).....	54
Figura 6 - Categorização das principais funções motoras proposto por Alves (2013).....	76
Figura 7 – Principais elementos básicos da educação psicomotora proposto por Maluf (2013).....	78
Figura 8 - Classificação das habilidades motoras proposto por Schmidt e Wrisberg (2001).....	83
Figura 9 - Classificação das habilidades motoras e organização do movimento proposto por Schmidt e Wrisberg (2001).....	84
Figura 10 - Organização de desenvolvimento das habilidades motoras proposto por Magill (1984).....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget de acordo com Papallia, Olds e Feldamn (2006).....	34
Quadro 2 - Fases de desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget na visão de Gallahue e Ozmun (2005).....	35
Quadro 3 - Estágios de desenvolvimento descrito por Wallon na visão de Galvão (1995).....	40
Quadro 4 - Classificação etária do desenvolvimento proposto por Gallahue e Ozmun (2005).....	66
Quadro 5 - Classificação para as faixas etárias de desenvolvimento proposto por Payne e Isaacs (2007).....	68
Quadro 6 - Principais desenvolvimentos típicos do ciclo vital proposto por Papallia, Olds e Feldman (2006).....	70
Quadro 7 - Subcategorias acerca dos benefícios da Educação psicomotora para o desenvolvimento global da criança na concepção dos docentes.....	140
Quadro 8 - A Psicomotricidade com suas linhas de atuação.....	143
Quadro 9 - O uso da tecnologia na Educação Psicomotora.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Porcentagens referentes ao sexo dos docentes pesquisados.....	104
Tabela 2 - Porcentagens referentes a faixa etária dos docentes pesquisados.....	105
Tabela 3 - Porcentagens referentes a titulação dos docentes pesquisados.....	106
Tabela 4 - Porcentagens referentes a área de formação dos docentes pesquisados.....	107
Tabela 5 - Porcentagens referentes a área de formação e ano de conclusão dos docentes entrevistados.....	107
Tabela 6- Porcentagens referentes à área de atuação dos docentes.....	108
Tabela 7- A Psicomotricidade enquanto ciência.....	109
Tabela 8- A Psicomotricidade enquanto ciência.....	110
Tabela 9- O desenvolvimento psicomotor nas aulas de educação física na educação infantil.....	111
Tabela 10- Linhas de Intervenção na psicomotricidade.....	112
Tabela 11- As contribuições psicomotricidade no processo de alfabetização.....	113
Tabela 12- O desenvolvimento psicomotor nas aulas de educação física na educação infantil.....	115
Tabela 13 - Aquisição da consciência das características corporais por meio da educação psicomotora.....	116
Tabela 14- Educação psicomotora na educação infantil enquanto ação preventiva.....	117
Tabela 15- Aperfeiçoamento da motricidade no desenvolvimento das funções psicomotoras.....	118
Tabela 16- O movimento lúdico nas aulas de educação física na educação infantil.....	119
Tabela 17- Desenvolvimento motor e fatores de influência.....	120
Tabela 18- Classificação dos períodos etários durante as várias fases da vida.....	122
Tabela 19- Classificação dos domínios motor, cognitivo, afetivo/social e físico.....	123
Tabela 20- O meio social no desenvolvimento do indivíduo.....	124
Tabela 21- Processo de maturação no desenvolvimento motor.....	125
Tabelas 22- Principais correntes teóricas na Aprendizagem motora.....	127

Tabela 23- Processamento de informações na Aprendizagem motora.....	128
Tabela 24- Competências no movimento para a Aprendizagem motora.....	129
Tabela 25 - Capacidades e potencialidades na Aprendizagem motora.....	131
Tabela 26- Motivação para a Aprendizagem motora.....	132
Tabela 27 - Subcategorias para as categorias de estudo segundo os docentes	139
Tabela 28 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre psicomotricidade e educação psicomotora.....	175
Tabela 29 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre Psicomotricidade Desenvolvimento motor humano.....	176
Tabela 30 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre Psicomotricidade e Aprendizagem motora.....	177
Tabela 31 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre educação psicomotora e desenvolvimento motor humano.....	118
Tabela 32 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre Educação psicomotora e Aprendizagem motora.....	179
Tabela 33 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre Desenvolvimento motor humano e Aprendizagem motora.....	180

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: psicomotricidade e educação psicomotora.....	27
2.1 A psicomotricidade: sua gênese em Piaget e Wallon.....	27
2.2 A prática psicomotora na educação infantil: revisitando a educação física.....	46
3. DESENVOLVIMENTO MOTOR HUMANO E APRENDIZAGEM MOTORA: especificidades na educação infantil.....	58
3.1 Compreendendo o Desenvolvimento Humano e o desenvolvimento motor.....	58
3.1.2 Aprendizagem Motora: aquisição de habilidades motoras por meio do movimento.....	81
3.2 Motivação e afetividade: fatores preponderantes para a Aprendizagem na educação infantil.....	91
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	94
4.1 Abordagens da pesquisa.....	94
4.2 Local da pesquisa.....	97
4.3 População alvo da pesquisa.....	97
4.4 O instrumento de pesquisa.....	97
4.5 Organização e análise dos resultados.....	99
4.6 Aspectos legais e Procedimentos.....	101
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	103
Etapa I.....	103
5.1 Dados Gerais sobre os docentes pesquisados.....	104
5.1.1 Sexo.....	104
5.1.2 Faixa etária.....	105
5.1.3 Titulação: maior nível.....	106
5.1.4 Titulação: área de formação.....	106
5.1.5 Área de formação e ano de conclusão.....	107
5.1.6 Área de atuação.....	107

Etapa II.....	108
5.2 Categorias estudadas.....	108
5.2.1 PSICOMOTRICIDADE.....	108
5.2.1.1 A Psicomotricidade enquanto ciência.....	108
5.2.1.2 A importância das obras de Piaget e Wallon no estudo da psicomotricidade.....	110
5.2.1.3 O desenvolvimento psicomotor nas aulas de educação física na educação infantil.....	110
5.2.1.4 Linhas de intervenção: Funcional e Relacional.....	112
5.2.1.5 As contribuições psicomotricidade no processo de alfabetização.....	113
5.2.2 EDUCAÇÃO PSICOMOTORA.....	114
5.2.2.1 O desenvolvimento psicomotor nas aulas de educação física.....	114
5.2.2.2 Aquisição da consciência das características corporais por meio da educação psicomotora.....	116
5.2.2.3 A educação psicomotora na educação infantil enquanto ação preventiva.....	117
5.2.2.4 Aperfeiçoamento da motricidade no desenvolvimento das funções psicomotoras.....	118
5.2.2.5 Atividade motora lúdica nas aulas de educação física na educação infantil.....	119
5.2.3 DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	120
5.2.3.1 Desenvolvimento motor e fatores de influência.....	120
5.2.3.2 Classificação dos períodos etários durante as várias fases da vida.....	121
5.2.3.3 Desenvolvimento motor humano: classificação dos domínios motor, cognitivo, afetivo/social e físico.....	122
5.2.3.4 O meio social como fator imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo.....	124
5.2.3.5 Os fatores de maturação e interferências no desenvolvimento motor.....	125
5.2.4 APRENDIZAGEM MOTORA.....	127
5.2.4.1 Principais correntes teóricas na AM.....	127
5.2.4.2 Processamento de informações na Aprendizagem motora.....	128
5.2.4.3 Competências no movimento para a AM.....	129

5.2.4.4 Capacidades e potencialidades na AM.....	130
5.2.4.5 Motivação para a Aprendizagem motora.....	131
Etapa II.....	132
5.3 Análises das Correlações.....	134
5.3.1 Correlação entre: "PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO PSICOMOTORA"	134
5.3.2 Correlação entre: PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	134
5.3.3 Correlação entre: PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM MOTORA.....	135
5.3.4 Correlação entre: EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	135
5.3.5 Correlação entre: EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E APRENDIZAGEM MOTORA.....	136
5.3.6 Correlação entre: DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR E APRENDIZAGEM MOTORA.....	136
5.3.7 Considerações sobre as correlações.....	137
Etapa III.....	137
5.4 Categorias de análise: EDUCAÇÃO PSICOMOTORA.....	138
5.4.1 Questões abertas (Apêndice M).....	138
Etapa IV.....	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	153
Apêndices.....	165
Apêndice A - Questionário.....	166
Apêndice B - Declaração da Instituição Coparticipante.....	170
Apêndice C - Declaração de Estatística.....	171
Apêndice D - Declaração de Revisão em português.....	172
Apêndice E -. Declaração de Revisão em inglês.....	173
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	174
Apêndice G- correlação entre: “PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO PSICOMOTORA”	175
Apêndice H - Correlação entre: "PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR"	176

Apêndice I - Correlação entre: “PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM MOTORA”.....	177
Apêndice J - Correlação entre; “EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E DESENVOLVIMENTO HUMANO" E DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	178
Apêndice K - Correlação entre: “EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E APRENDIZAGEM MOTORA”.....	179
Apêndice L - Correlação entre: “DESENVOLVIMENTO MOTOR HUMANO E APRENDIZAGEM MOTORA”.....	180
Apêndice M - Respostas de Questão Aberta.....	180

MEMORIAL ACADÊMICO: uma pouco da minha história

Desde muito pequena sempre tive afinidades com as atividades lúdicas. A infância me propiciou vivências muito prazerosas com jogos e brincadeiras, muitas delas experienciadas na escola e com grupo amigos.

Tive oportunidade de experienciar diversas situações que me permitiram desenvolver a criatividade, o senso de responsabilidade e a cooperatividade para com as pessoas. As histórias contadas por minha mãe e os brinquedos que meu pai trazia das viagens, as brincadeiras de rua, e todas as lembranças significativas da infância me permitiram viver situações que com certeza foram muito importantes e ajudaram a constituir a pessoa que sou hoje.

Sou graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia e pós-graduada pela Faculdade Católica de Uberlândia. Minha primeira Especialização foi em Educação Especial com o estudo: Contribuições da Psicomotricidade para Pessoa com Necessidades Especiais, analisando os subsídios da Psicomotricidade para crianças com necessidades especiais por meio da dança. A segunda Especialização foi em Educação Psicomotora, em que trabalhei com o tema: A Corporeidade Infantil vivenciada por meio do Jogo Simbólico, na qual busquei esclarecer os aportes do jogo simbólico nos atendimentos psicomotores.

Minha prática docente teve início há 22 anos e nesta trajetória profissional tive a oportunidade de atuar como gestora escolar nos vários níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Ensino Superior.

Tive a oportunidade de participar de grupos de estudos, congressos, seminários, cursos de extensão e desenvolver um trabalho diferenciado, pois sempre valorizei atividades e estratégias de ensino que fossem ao encontro e interesses dos alunos, numa proposta de mediação do conhecimento e cooperação entre os educandos, priorizando o processo de criação e de formação de valores e atitudes.

Trabalhei como professora de educação física no Estado e no ensino superior por quatro anos. Atualmente trabalho como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), como psicomotricista na Rede Municipal de Ensino em Uberlândia- MG, onde atendo crianças e adolescentes. Atuo também na docência da disciplina de Educação Física no ensino regular, ensino fundamental I. Gostaria de destacar dentre os trabalhos realizados como professora de Educação Física a minha paixão pela dança e pela Psicomotricidade.

No ano de 2015 ingressei no Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na linha de pesquisa Mídias, Educação e Comunicação.

No presente programa de mestrado cursei com excelente aproveitamento as disciplinas obrigatórias, eletivas, atividades programadas, orientação/dissertação, qualificação e defesa/dissertação. Participei no primeiro semestre de 2015, do XX Intercom Sudeste (Universidade Federal de Uberlândia) como membro da equipe de credenciamento e apresentei a oficina intitulada: Blogs: Fomentando a formação de ecossistemas educacionais, que também foi aplicada no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAN). No segundo semestre, participei do II Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação em São Paulo, apresentando os trabalhos: 1) A Interface entre a Pedagogia de Projetos e a Educomunicação: uma parceria de sucesso e 2) A dança como uma possibilidade Educomunicativa e da II Conferência Internacional de Formação de Professores e V seminário de formação de professores Universidade Federal do Triângulo Mineiro em Uberaba (UFTM).

As disciplinas cursadas foram muito importantes, pois propiciaram inúmeros conhecimentos sobre essa nova área do saber, foi possível ampliar os horizontes por meio de assuntos inovadores e atuais. Fomos estimulados à pesquisa, produção de artigos, pensamento crítico e uma base teórica bastante positiva para desenvolver a presente pesquisa, que por sua vez promoveu grande crescimento pessoal e profissional.

1 INTRODUÇÃO

Vida é movimento e movimento é vida! Podemos afirmar claramente, ele é parte presente em nossas vidas desde a hora que nos levantamos até a hora em que vamos dormir. Contempla desde as atividades mais simples até as mais complexas no dia a dia de todos nós.

Segundo Payne e Isaacs (2007), quando refletimos a respeito da importância do movimento na vida das pessoas devemos levar em conta todo o processo de interação do sujeito com o meio e as relações que estabelece com ele. Isso implica que os indivíduos dependem dos seus movimentos para manter a consciência e o controle corporal, aprender e executar tarefas diárias, ou ainda, participar de atividades como esportes, dança jogos, brincadeiras, lutas, atividades lúdicas e as mais diversas formas de se movimentar.

Tendo como premissa a movimentação corporal, enfatizamos a importância de um trabalho voltado para a Educação Psicomotora no contexto escolar, que viabilize estratégias com objetivo de atender às especificidades e necessidades dos educandos, na medida do possível, acerca de um desenvolvimento motor e aprendizagem motora favorável. Freire (1991) explica que vivências corporais, descobertas e aprendizagens na infância, certamente influenciam e são determinantes pra a constituição do adulto, como também nas várias posturas e comportamentos na sociedade.

O interesse sobre esse estudo se deve a minha trajetória acadêmica, pois atuando como professora de educação física no ensino regular e psicomotricista no Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi possível visualizar e compreender a necessidade do desenvolvimento de uma educação psicomotora efetiva na escola, pois podemos observar crianças ou adolescentes que já estão no ensino fundamental I ou II que carregam consigo inúmeras dificuldades motoras devido à falta de um desenvolvimento motor adequado e que é de grande importância na infância, quando a criança está em pleno desenvolvimento.

Nossas leituras se intensificaram quando começamos a participar do Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária –¹,

¹O grupo de pesquisa "Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas", coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá, tem como eixo central as questões inerentes aos conhecimentos produzidos e veiculados na UFU, bem como as práticas ou fazeres que nela se materializam. O Grupo se apresenta como um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária. Visa à

vinculado à Linha de Pesquisa “Saberes e práticas educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Assim, esta pesquisa surge do desdobramento de outra maior, intitulada “Educação Psicomotora: ideias de docentes formados em Educação Física na formação de professores para a Educação Infantil”, aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UFU), sob-registro nº 53205715.0.0000.5152.

Como forma de validar nosso pensamento e confirmar nossas inquietações fomos em busca de referenciais teóricos que respondessem nossas questões. Para tanto, destacamos em primeiro lugar a importância da Psicomotricidade como uma área de estudo científica que considera o ser humano como um, além do desenvolvimento de um trabalho psicomotor na infância como forma de conseguir aprimorar o desenvolvimento da criança. A disciplina de educação física como uma das principais responsáveis pelas diversas formas de viver o movimento delega ao professor a obrigação e o compromisso de propiciar atividades diversas que contribuam efetivamente para o processo de evolução da criança, principalmente na infância. Julgamos ser de suma importância esse tema na formação de futuros profissionais de educação física que poderão atuar na educação infantil.

Em segundo lugar inferimos sobre o significado do movimento corporal nesta faixa etária, uma vez que há uma plena explosão de desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos sociais, físicos e motores que interferem diretamente na formação, construção e concepções de mundo. É salutar discutir também como ou de que forma os reflexos das experiências vividas na infância podem determinar a constituição do adulto que irá se tornar (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Assim, clarificamos a importância em debater sobre essa temática e relacionar sua repercussão no que diz respeito à seriedade do trabalho de movimentação do corpo infantil e o desenvolvimento das funções motoras, assim como a formação profissional do professor de educação física. É importante conhecer as ideias que os docentes universitários possuem a esse respeito para uma contribuição efetiva na formação do profissional que irá atuar na educação infantil.

Nesse ínterim, podemos afirmar que como a docência universitária insere-se tanto no campo da pesquisa, quanto no campo das estratégias do processo ensino-aprendizagem, o professor na posição de mediador do conhecimento e esses dois

consecução dos objetivos mais amplos do PPGED/UFU e tem como objeto de investigação a DU, pretendendo compreender como o docente do nível superior desenvolve-se profissionalmente e que saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da universidade.

domínios é capaz de desenvolver um trabalho com habilidades e competências a fim de viabilizar estratégias que venham auxiliar o aluno tanto no processo de aprender, quanto de formar sua identidade como profissional.

Neste sentido, podemos nos valer das considerações de Masetto (1998) nas quais ele reconhece que há varias competências fundamentais para o exercício da docência universitária. Cabe ao professor universitário atuar como elemento facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem de inúmeros conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos nas diversas disciplinas da graduação. Acreditamos que essas demandas sejam de suma relevância para valorizar e avalizar essa parceria, nos termos de cumplicidade e corresponsabilidade nesse processo.

Podemos citar, neste trabalho, alguns autores que se preocupam com essa especificidade, tais como: Fonseca (1993), Gallahue e Ozmun (2005), Lapierre & Aucouturier (1986), Le Boulch (1992), Magill (1984), Maluf (2003), Negrine (1994), Papalia, Olds e Feldman (2006), Payne e Isaacs (2007), Piaget, J. (1976), Schimdt e Wrisberg (2001), Tani (2005), Wallon (2005), dentre outros tão importantes na discussão de nosso estudo.

Em concordância com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2009) a Psicomotricidade, como ciência que estuda o movimento humano considera o ser em sua totalidade, justifica-se como um meio que auxilia um melhor desenvolvimento de forma globalizada, enxergando o indivíduo como um todo. Dessa forma, a educação psicomotora como vertente da psicomotricidade oferece um trabalho na educação infantil, abalizado como significativo e de importante relevância científica, por oferecer uma série de possibilidades que permeiam esse saber, contribuindo de forma efetiva na construção das bases motoras interligadas aos aspectos cognitivos, afetivos sociais e físicos, tão fundamentais e que precisam ser desenvolvidos na infância.

Essa pesquisa tem grande relevância para a sociedade, no sentido de entender, ampliar e direcionar novos olhares para a formação de professores de Educação Física que irão atuar na Educação Infantil. Pensando nesta perspectiva, é importante trazer à discussão não só a importância do papel do docente na formação do futuro professor, mas também conhecer a visão dos docentes a respeito do tema motivador do estudo. Surgem, dessa forma, dois problemas que norteiam nossa pesquisa: primeiramente, identificar qual o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de graduação em Educação Física, atribuem às categorias: 1) Psicomotricidade, 2) Educação Psicomotora, 3) Desenvolvimento Humano e desenvolvimento motor e 4) Aprendizagem Motora; em

segundo lugar, descobrir quais as ideias que esses professores possuem acerca da Educação Psicomotora e seus benefícios na Educação Infantil.

Nesse sentido, Berwanger (2011) defende que a formação de professores que trabalham com crianças podem afetar prontamente a (re) construção de suas concepções e práticas no que tange à movimentação do corpo infantil. Ressaltam o grande valor que o movimento tem na infância, evidenciando que a falta de entendimento que muitas vezes está presente no desenvolvimento de um trabalho coerente e relacionado com as práticas educativas são associados ao movimento na Educação Infantil. Na opinião dessas autoras é imprescindível que os profissionais tenham o conhecimento necessário para assimilarem e apropriarem-se da ideia de como os saberes dos movimentos da criança se inserem no contexto da formação inicial de professores que atuam na Educação Infantil.

Segundo Freire (1991) é muito mais preocupante na escola da primeira infância ver crianças que não sabem saltar ou ainda, crianças com dificuldades para ler ou escrever. Descobrir as habilidades de saltar, correr, lançar, subir, descer ou outras é de suma importância para o desenvolvimento integral do aluno. É necessário que a educação se incline a uma educação de corpo inteiro e que vise à superação do dualismo corpo e mente que se faz presente em muitos casos, até os dias de hoje na escola. O autor ressalta a grande importância das experiências corporais que a criança necessita vivenciar para compreender o mundo, que elas estejam presentes na escola e aconteçam de forma significativa.

Dessa forma, Freire (1991) declara ainda a grande responsabilidade pedagógica da Educação Física em trabalhar a cultura infantil, aproximando a realidade da escola com a realidade da criança. Dado o exposto, a linguagem corporal como forma de expressão dos indivíduos torna-se uma diretriz, no sentido de projetar um caminho para o reconhecimento e mérito da atividade corporal no processo de ensinar e aprender.

Justificamos assim, o grande valor do desenvolvimento de um trabalho voltado para a educação psicomotora na Educação Infantil, sobretudo, que a escola não deve se limitar somente à preocupação de ensinar habilidades apenas para que o aluno discente saiba executá-las de forma correta ou para facilitar a execução das tarefas escolares, mas também para direcionar uma aprendizagem voltada para a formação integral do aluno.

Por este motivo, consideramos importante elucidar que o professor de educação física deve possuir saberes muito além do conhecimento técnico. A formação

para a prática pedagógica exige conhecimento, reflexão, consciência e bom senso, em todos os níveis de ensino, visto que como nosso foco de estudo é na educação infantil, o professor de educação física deve estar preparado para atender às demandas desta faixa etária.

Boulche (1985) coloca em seus estudos que 75% do desenvolvimento psicomotor ocorrem na fase pré-escolar, e o bom funcionamento dessa área facilitará o processo de aprendizagens futuras. Dessa maneira, o autor assegura que a educação se constitui em um processo contínuo e evolutivo, o qual se encontra centrado na criança, tornando-se necessário evidenciar este processo nos anos iniciais, em especial na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica caracterizada por ser uma fase que possui um papel social bastante relevante no desenvolvimento humano e social do aluno.

Como hipótese, se tratando de professores formados em Educação Física e atuantes nessa área como docentes, esperamos que tais profissionais tenham conhecimento sobre a importância das categorias de estudo: 1) Psicomotricidade, 2) Educação Psicomotora, 3) Desenvolvimento humano e desenvolvimento motor, e 4) Aprendizagem motora, bem como o entendimento que possuem sobre a Educação Psicomotora e seus benefícios na Educação Infantil.

Frente às nossas argumentações e problemas apresentados, esta investigação aponta como objetivos gerais: investigar, estudar e compreender qual o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de graduação em Educação Física, atribuem às categorias: 1) Psicomotricidade, 2) Educação Psicomotora, 3) Desenvolvimento humano e desenvolvimento motor e 4) Aprendizagem Motora. Visa identificar, analisar e descrever as ideias que esses professores possuem acerca da Educação Psicomotora e seus benefícios na Educação Infantil.

Como objetivos específicos: a) Identificar os principais conceitos e características das categorias estudadas: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento humano e desenvolvimento motor e Aprendizagem Motora; b) Descrever os principais benefícios da educação psicomotora na Educação Infantil; c) Identificar e descrever qual o grau de importância que os professores formados, e que atuam em Educação Física, atribuem às categorias indicadas na pesquisa.

Este trabalho está organizado em cinco seções. A primeira refere-se à Educação Física na Educação Infantil: psicomotricidade e educação psicomotora, em que apresentamos e discutimos características e conceitos que englobam bases

fundamentais para a compreensão das duas primeiras categorias de estudo: Psicomotricidade e Educação Psicomotora para tratar dos seus benefícios na Educação Infantil. Frisamos a importância e influência do profissional de Educação Física na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança.

Na segunda seção descrevemos o Desenvolvimento humano e desenvolvimento motor e Aprendizagem motora: especificidades na educação infantil. Discutimos a respeito das duas últimas categorias de estudo descrevendo como acontece o desenvolvimento humano, bem como os possíveis fatores que interferem na aquisição de novos conhecimentos e como acontecem as aprendizagens motoras, visualizando a gama de possibilidades que podem interferir no processo ensino aprendizagem na educação infantil. Na terceira seção, delineamos o percurso metodológico em que registramos os caminhos construídos para a realização desta pesquisa. Na quarta, apresentamos e discutimos os resultados obtidos e nesse sentido, apresentamos as respostas de todos os itens do questionário aplicado. Além disso, realizamos o cruzamento de dados, nos quais foram confrontadas as categorias acadêmicas e pedagógicas, tendo como referência o que denominamos de espinha dorsal desta investigação: sexo, faixa etária, titulação, área de formação, área de titulação e por fim, na quinta seção apresentamos as considerações finais. Concluimos que a Educação Física na educação infantil, utilizando como metodologia de trabalho a educação psicomotora, oferece papel relevante e tem como principal objetivo oportunizar e viabilizar estratégias em que as crianças se desenvolvam com autonomia, criatividade, iniciativa, despertando potenciais. A educação psicomotora como vertente da Psicomotricidade, aliada aos processos de desenvolvimento psicomotor e aprendizagem motora, é de grande valia para a construção das bases motoras na infância.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: psicomotricidade e educação psicomotora

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir conceitos e características relacionadas à Psicomotricidade e à Educação Psicomotora. Direcionamos o nosso foco de estudo visando contemplar tópicos básicos e fundamentais para a compreensão dessas categorias para tratar dos seus benefícios para a Educação Infantil, ressaltando a influência do profissional de Educação Física que atua nessa modalidade de ensino, no desenvolvimento da criança.

2.1 A psicomotricidade: sua gênese em Piaget e Wallon

A psicomotricidade é um campo que se ocupa do corpo em movimento considerando-o a ferramenta mais poderosa que o ser humano tem para expressar seus conhecimentos, ideias, desejos, sentimentos e emoções. Assim, “A psicomotricidade é entendida como a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2009, p.5).

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade - ABP (2009), a psicomotricidade justifica-se como um meio que auxilia um melhor desenvolvimento do indivíduo de forma globalizada e está relacionada ao processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É norteadas por três saberes fundamentais: o movimento, o intelecto e o afeto. É uma ciência que se destaca cada vez mais, devido a sua importância no desenvolvimento global do indivíduo em todas as suas fases da vida e por estar intimamente ligada a outros campos científicos como a Neurologia, a Psicologia e a Pedagogia.

Segundo Fonseca e Mendes (1987), o termo psicomotricidade vem do termo grego *psyché*, alma, e do verbo latino *moto*, mover frequentemente. O surgimento dessa ciência teve impulso dentro da área médica, no fim do século XIX. Já no começo do século XX, evidenciava-se nos currículos do ensino pré-escolar em países como França, Bélgica, Itália, Espanha e Portugal, com o surgimento de várias linhas de pensamento como o biomédico, o psicopedagógico e o psicanalítico. O termo psicomotricidade relaciona-se à integração do indivíduo e emprega o movimento fundamentado pelos aspectos relacionais, cognitivos e motores.

Na evolução da psicomotricidade Medina (1990) destaca três momentos significativos: 1) Nos anos trinta o enfoque era dado à reeducação psicomotora, por meio de testes avaliando o perfil psicomotor, levando em conta somente o aspecto funcional e era destinada a indivíduos que apresentassem déficit motor. 2) Na década de 60 a perspectiva direcionava-se para além da reeducação psicomotora, ganhou enfoque terapêutico em virtude da influência da psicanálise e 3) Por volta de 1970 houve uma reformulação e ocorreu a inserção da educação psicomotora, também denominada prática psicomotriz educativa, destinada ao desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo. O corpo antes regulado pelo ponto de vista funcional passa para uma perspectiva relacional, na qual o corpo ganha uma abordagem mais global, vislumbrando o aspecto simbólico do movimento e lúdico do comportamento.

Fonseca (1993) declara que numa fase inicial da psicomotricidade almejava-se a unificação da dimensão pluridisciplinar da psicomotricidade (linha que separava psicologia e fisiologia para uma visão teórica ampla, na intenção de viabilizar uma técnica inovadora). Neste sentido, a psicomotricidade amplia o estudo do movimento humano, rumo a uma dimensão científica, a fim de obter um comportamento claro e consciente. Dessa maneira, Fonseca afirma que:

A explicação do movimento não pode ser satisfeita por uma visão anatômica e mecanicista, dado que se encobre o problema quando se estudam os ossos, as articulações e os músculos e não se aborda o significado do movimento como comportamento, ou seja, como relação consciente e inteligível entre as ações do indivíduo e a situação circunstancial. O estudo evolutivo não pode recair em métodos correccionistas e padronizados, mas sim numa ciência suscetível de inovação e permeabilidade experimental (FONSECA, 1993, p.8).

A motricidade se estabelece como ponto fundamental formando uma conexão entre o indivíduo e o meio, em que a consciência se forma e se materializa, pois o corpo, numa perspectiva de totalidade, significa o eixo de percepção de si mesmo. O desenvolvimento das estruturas em níveis mental, afetivo e motor da criança indicam exatamente que as experiências e vivências corporais organizam a personalidade da criança. “A vivência corporal é senão o fator gerador das respostas adquiridas, onde se inscrevem todas as tensões e as emoções que caracterizam a evolução psicoafetiva da criança” (FONSECA, 1993, p.50).

Nessa perspectiva de tríplice ligação entre: motricidade, inteligência e afetividade, Fonseca (2008) sustenta que a Educação Física na Educação Infantil é

considerada como oportunidade de se trabalhar atividades essenciais para o desenvolvimento das funções motoras que são incorporadas no desenvolvimento motor da criança. Tais funções ancoram-se como facilitadoras das descobertas da infância e possuem o poder de revelar múltiplas facilidades e potencialidades da criança. Amplia suas experiências vividas, propiciando assim, uma infância rica em oportunidades de estimulações criativas através de seu próprio corpo.

Todavia, acrescentamos que a educação psicomotora, como uma vertente da psicomotricidade, é concebida como uma organização consciente das informações em relação ao próprio corpo e ao meio. O corpo vivido e a consciência de si próprio permitem ao indivíduo construir-se pouco a pouco para só assim elaborar, posteriormente, a consciência do outro como parte integrante de sua vida. O ser humano aprende pela prática, que permite ao indivíduo tomar consciência das suas características corporais, numa experiência ativa de confrontação com o meio, pois “o movimento não resulta da integração de estímulos isolados, mas unicamente das situações concretas que o determinam” (FONSECA, 1993, p.9).

Logo, compreendemos que a educação psicomotora, na educação infantil, deve ser percebida como uma metodologia de ensino que instrumentaliza o movimento humano e como meio pedagógico favorece o desenvolvimento da criança em suas mais variadas dimensões, oferecendo a chance de desenvolver da melhor forma suas próprias potencialidades. “Isto é possível num ambiente onde se beneficiará no contato com crianças da mesma idade e com a possibilidade de crescer junto a eles através das atividades coletivas alternadas com tarefas mais individuais” (BOULCH, 1992, p.130).

Para discutir a importância do trabalho na educação física, voltado para a prática psicomotora, nos ancoramos nas elucidações de Clara e Fink (2012). As autoras acreditam que a educação psicomotora é alicerçada no movimento e oferece uma série de possibilidades que permeiam esse saber, contribuindo de forma efetiva na construção das bases motoras interligadas aos aspectos cognitivos, afetivos sociais e físicos, fundamentais e que devem ser desenvolvidos na infância. As autoras concordam que essa prática assume um caráter preventivo, numa concepção psicopedagógica como medida de alerta para o insucesso escolar:

Uma proposta de educação psicomotora na Educação Infantil desenvolve uma postura adequada para a aprendizagem da criança com caráter preventivo em relação ao seu desenvolvimento integral nas várias etapas de crescimento (CLARA; FINK, 2012, p.4).

Consequentemente, a psicomotricidade no ambiente educacional configura-se como um suporte pedagógico de grande valia para as aprendizagens escolares, pois “assim, surge a necessidade de que os professores que atuam na Educação Infantil tenham a formação e o conhecimento sobre as práticas psicomotoras na escola” (CLARA; FINK, 2012, p.4). Reiteram a importância das práticas psicomotoras nos primeiros anos de vida. O trabalho da educação psicomotora nas aulas de educação física na escola se porta como um grande aliado, pois um dos fatores determinantes para as dificuldades de aprendizagem das crianças está ligado à falta do desenvolvimento dos esquemas psicomotores que podem interferir diretamente nas aprendizagens.

Clara e Fink (2012) atribuem ao professor papel de extrema importância no que diz respeito à sua formação e conhecimento acerca dessa área, pois desse modo, “ele deve atentar-se para qualquer anormalidade no desenvolvimento motor da criança. Dar início nos primeiros anos de vida às práticas psicomotoras é fundamental para o desenvolvimento infantil” (p.4).

Numa outra perspectiva, Almeida e Mahoney (2007) complementam que a psicomotricidade é o reflexo do estudo do movimento humano como instrumento fundamental na construção do psiquismo humano², enfatiza a relação entre motricidade e caráter, movimento ao afeto e à emoção, assim como ao meio ambiente e aos hábitos da criança. Isto quer dizer que em qualquer movimento existe um condicionante afetivo que o justifica e o motiva a algo de intencional, o que define o diálogo tônico, isto é, o equilíbrio entre o corpo e a estabilidade dos gestos. Para as autoras, essa inter-relação entre a organização e a realização psicomotora contribui para um processo dinâmico e de maturação automática e progressiva.

Galvão (1995) afirma que o diálogo tônico, fundamental à gênese psicomotora, exerce papel preponderante na afetividade e cognição. Refere-se à motricidade expressiva como forma de destaque na importância da afetividade no movimento, visto que “a atividade muscular pode existir sem que se dê deslocamento do corpo no espaço” (p.69). O desenvolvimento dos domínios afetivo, cognitivo e motor, caracterizam as diferentes etapas da vida, assim como os vínculos entre cada campo e, consequentemente, suas implicações para o todo representado pela personalidade.

² Psiquismo humano: Refere-se à gênese dos processos psíquicos e como eles se acontecem, ou seja, dos elementos fundadores da construção da imagem e da representação de si. Ver in: Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP). Disponível em www.psicomotricidade.com.br

Dessa maneira, o ambiente escolar exerce influência direta no desenvolvimento das crianças atendidas na educação infantil, uma vez que são oferecidas diversas oportunidades de convivência e interação entre as crianças com o adulto e outras crianças da mesma idade. Neste estágio elas passam de uma fase preliminar de representações mentais para posteriormente atingir uma maturidade motora, o que possibilita adquirir autonomia e consciência do seu próprio corpo, essenciais para a sua formação, ou seja, “o movimento é considerado como um comportamento significativo, intencional e consciente, e não como um puro processo corporal” (Fonseca, 1993, p.13).

Isto posto, podemos nos apoiar em Piaget e Wallon que consagrados no campo da motricidade, no sentido de aprofundar a fundamentação científica dessa área de estudo. De acordo com Fonseca (1993) podemos relacionar esses dois teóricos, tecendo considerações, em que, de um lado Piaget formulou a teoria da inteligência, direcionando a adaptação motora e as formas superiores do pensamento, e a linguagem se justifica num processo de maturação cerebral. Seus estudos direcionam para uma perspectiva psicopedagógica³, pois sua origem é embasada numa visão neurofisiológica⁴.

Por outro lado, Wallon foi o teórico que abordou o estudo do movimento para uma convergência entre a biologia e a ciência do comportamento, em que o movimento independe de circunstâncias espaciais ou mesmo de capacidades motoras, ou seja, revela a importância da simbologia. O desenvolvimento se mantém pelas trocas mútuas entre o indivíduo e o meio em que vive. Seus estudos estão firmados no movimento e nos gestos, responsáveis pela formação da inteligência, na qual a experiência motriz ganha destaque.

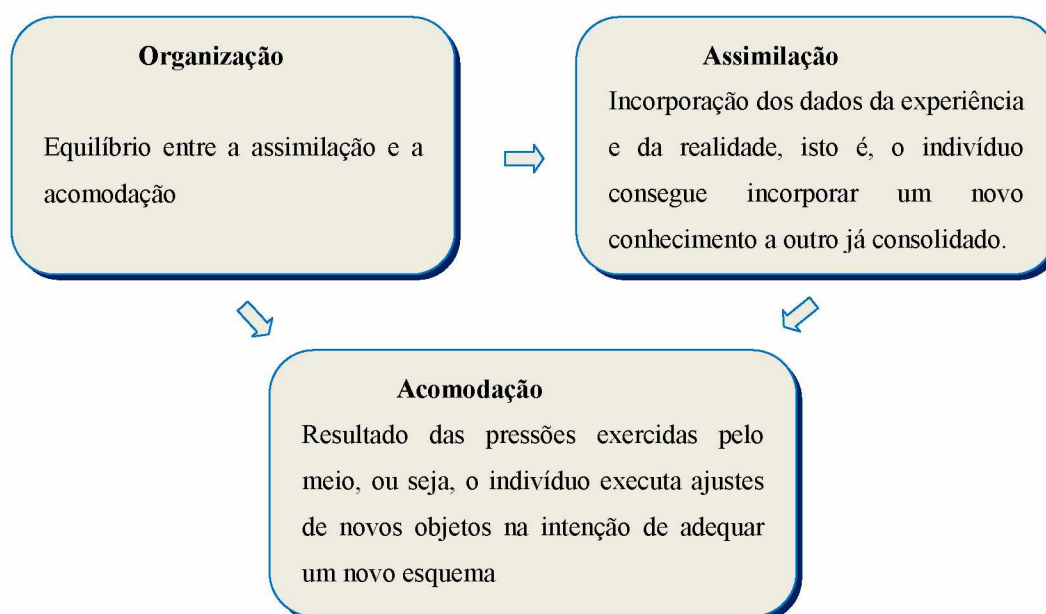
³Perspectiva psicopedagógica: relaciona-se aos diversos processos de criação e transmissão de conhecimento em uma organização e demanda da maneira de como os conteúdos pertinentes a ela, são operacionalizados. Ver in: PACHECO, S. A.; CASTANHO, M. I. A Construção do conhecimento em espaços organizacionais – Uma perspectiva Psicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, 2008, v. 25. ISSN: 2317-5966

⁴Visão neurofisiológica: Este termo refere-se à compreensão da mente. O juízo moral e as redes de estruturas neurais responsáveis pelo processamento das informações e o estudo do cérebro humano nos permite um mapeamento cada vez mais refinado de suas funções. Assim, podemos analisar com certa precisão quais regiões cerebrais se ativam quando uma pessoa faz cálculos, reconhece rostos familiares, interpreta uma cena etc. Ao contrário do que muita gente pode supor, tanto o processo de tomada de decisão quanto o julgamento entre o que é certo ou errado no convívio social parecem estar intimamente relacionados às emoções (ROLNIK, 2005, pp, 208 e 209). Ver in: ROLNIK, A. L. A distinção entre certo e errado: uma visão neurofisiológica. **Revista Ciências & Cognição**, 2007; Vol11. ISSN: 1806-5821

Piaget⁵ (2008) descreve em sua teoria as matizes da inteligência e organização biológica como fatores determinantes. Isto é, a organização intelectual provém da organização biológica, na qual as ações se impõem à consciência por meio de estruturas cada vez mais adaptadas: “É evidente em primeiro lugar, que certos fatores hereditários condicionam o desenvolvimento intelectual” (PIAGET, 2008, p.13).

O desenvolvimento infantil resulta em combinações da organização interna, mais a adaptação do meio. Piaget (2007) considera que o processo de construção do conhecimento inicia-se com o desequilíbrio entre o sujeito e o objeto. Neste caso, as categorias funcionais da inteligência se especializam em relação aos mecanismos da organização, assimilação e acomodação.

Figura 1 - Categorias funcionais da inteligência descritos por Piaget



Fonte: Elaborada pela própria autora fundamentada na organização de desenvolvimento das Categorias funcionais da inteligência descritos por Piaget (MUNARI, 2010, p.30).

Neste preâmbulo, Munari (2010) estudioso de Piaget, afirma que o movimento constrói esquemas de assimilação formando estruturas, espaços temporais e causais que ao estabelecerem relação com o meio exterior produzem a função simbólica

⁵ Piaget: Jean William Fritz Piaget (1896/1980) foi professor de psicologia na Universidade de Genebra, Suíça. Foi considerado o um dos mais importantes pensadores do século XX. Dedicou-se aos estudos do pensamento infantil e desenvolvimento cognitivo. Formulou a teoria do conhecimento fundando a Epistemologia Genética. Postulou a teoria de como se desenvolve a inteligência dos indivíduos, tomando como premissa a gênese psicológica do pensamento humano (MUNARI, 2010, p. 141 e 142). Ver in: MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (Coleção Educadores - MEC), 2010.

(representação de um significado), gerando então a linguagem, que dá origem à representação do pensamento. As categorias funcionais da inteligência defendidas por Piaget aplicam-se também à própria inteligência:

A inteligência é de fato assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência. Quer se trate do pensamento que, graças ao juízo, faz entrar o novo no já conhecido, reduzindo assim o Universo às suas próprias noções, quer se trate da inteligência sensório-motora que estrutura igualmente as coisas que percebe reconduzindo-as aos seus esquemas, nos dois casos a adaptação intelectual comporta um elemento de assimilação, quer dizer, de estruturação por incorporação da realidade exterior às formas devidas à atividade do sujeito (MUNARI, 2010, p.30).

Piaget (1976) afirma que a linguagem tem a função de comunicação, expressão e socialização. Já a motricidade intervém em todos os níveis de desenvolvimento das funções cognitivas, na percepção e nos esquemas sensório motores “a organização da motricidade interfere na inteligência, antes da linguagem” (p.37). É justamente no movimento que ela se estabelece e se conscientiza. Segundo Piaget, “a realização do movimento leva a assimilação, se tornando elemento de compreensão prática, e ao mesmo tempo compreensão da ação” (PIAGET, 1976, p.82).

Fontana e Cruz (1997) expõem que a curiosidade de Piaget partiu das peculiaridades e da lógica das crianças e de como os seres humanos elaboravam seus conhecimentos. O indivíduo se adapta ao meio ao qual está inserido, adquirindo a capacidade de assimilar os conteúdos de acordo com suas estruturas, resultando em um processo de equilíbrio sucessiva, tornando suas atividades cada vez mais elaboradas e complexas.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), Piaget foi o precursor da revolução cognitiva, na qual deu ênfase aos processos mentais. Esse teórico sempre acreditou que as crianças se desenvolviam a partir dos próprios impulsos internos relacionados aos padrões de crescimento. Nas considerações dessas autoras “ele via o desenvolvimento cognitivo como produto dos esforços das crianças para compreender e atuar sobre seu mundo” (p.75). O desenvolvimento cognitivo inicia-se com uma capacidade inata de se adaptar ao ambiente e a construção da inteligência acontece em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, ligadas umas as outras, isso porque “da infância à adolescência, as operações mentais evoluem da aprendizagem baseada na simples atividade sensório-motora ao pensamento lógico- abstrato” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.76).

Esse desenvolvimento gradual acontece por meio de três princípios inter-relacionados: a organização, a adaptação e a equilibração.

Quadro 1 – Desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget de acordo com Papallia, Olds e Feldamn (2006)

Organização	É a tendência de criar estruturas cognitivas cada vez mais complexas, isto é, sistemas de conhecimento ou modos de pensar que incorporam imagens cada vez mais precisas da realidade
Adaptação	É o termo utilizado por Piaget para descrever como uma criança lida com novas informações que parecem conflitar com o que ela já sabe. A adaptação envolve duas etapas: (1) assimilação, que é receber informações e incorporá-las às estruturas cognitivas existentes, e (2) acomodação, que é mudar nossas estruturas cognitivas para incluir novo conhecimento
Equilibração	Significa um esforço constante para manter um balanço ou equilíbrio estável, determina a mudança da assimilação para a acomodação. Quando as crianças não conseguem lidar com novas experiências dentro de suas estruturas existentes, organizam novos padrões mentais que integram a nova experiência, assim restaurando o equilíbrio

Fonte: Elaborado pela própria autora fundamentada no desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget (PAPALLIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 76).

Mediante as afirmações de Papalia, Olds e Feldman (2006) Piaget classificou uma série de estágios qualitativamente diferentes, sendo que em cada estágio a mente da criança desenvolve de um modo diferente. São eles:

Figura 2 – Desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget de acordo com Papallia, Olds e Feldamn (2006)



Fonte: Elaborada pela própria autora e Desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget de acordo com Papallia, Olds e Feldamn (PAPALLIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.70).

Papalia, Olds e Feldman (2006) explicam que o estágio Sensório-motor vai do nascimento aos dois anos de idade. “O bebê gradualmente se torna capaz de

organizar atividades em relação ao ambiente por meio de atividade sensória e motora” (p.70). O estágio Pré-operatório vai dos dois aos sete anos de idade. A criança desenvolve um sistema por meio de símbolos para representar pessoas, lugares e eventos, na medida em que a “a linguagem e brincadeiras imaginativas são importantes manifestações desse estágio. O pensamento ainda não é lógico” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.70).

Já o estágio das operações concretas vai dos sete aos onze anos de idade. As autoras afirmam que “a criança pode resolver problemas logicamente quando eles enfocam o aqui e agora, mas não é capaz de pensar em termos abstratos” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.70). Por fim, o estágio das operações formais ocorre dos onze anos de idade em diante e “a pessoa torna-se capaz de pensar raciocinar em termos abstratos, lidar com situações hipotéticas e pensar sobre possibilidades” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.70).

Já Gallahue e Ozmun (2005) explicitam as fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget numa perspectiva desenvolvimentista.

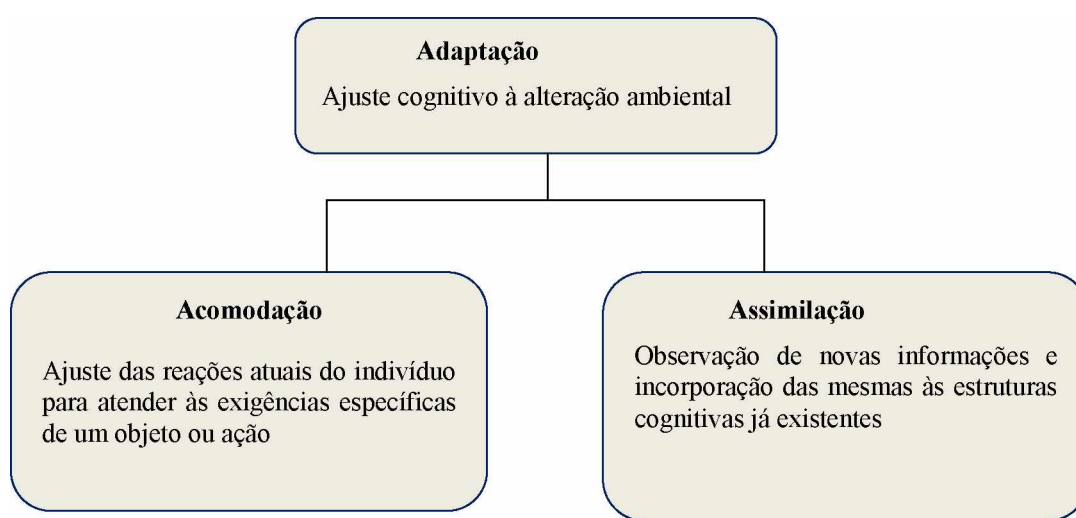
Quadro 2 – Fases do desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget de acordo com Gallahue e Ozmun (2005)

Fase	Características	Faixa etária aproximada	Evento definidor
Sensório-motora	O bebê constrói o significado do seu mundo pela coordenação de experiências sensoriais com o movimento.	Do nascimento aos dois anos.	Assimilação básica e formação do esquema por meio do movimento.
Do pensamento pré-operacional	A criança pequena demonstra crescente pensamento simbólico pela ligação de seu mundo com palavras e imagens	De dois a sete anos.	Assimilação avançada usando a atividade física para realizar processos cognitivos.
Das operações concretas	A criança raciocina logicamente sobre eventos concretos e consegue classificar objetos de seu mundo em vários ambientes.	De sete a onze anos.	Reversibilidade com experimentação intelectual através da brincadeira ativa.
Das operações formais	O adolescente é capaz de raciocinar logicamente e de maneira mais abstrata e idealista.	De onze anos em diante.	Raciocínio dedutivo através da formulação de hipótese abstrata.

Fonte: Criado pela autora fundamentada nas fases de desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p.45).

Gallahue e Ozmun (2005) apontam a teoria do marco desenvolvimentista de Piaget como uma das teorias mais renomadas no desenvolvimento infantil. Esses estudiosos corroboram a respeito do desenvolvimento cognitivo à luz de Piaget explicitando os processos de: adaptação, acomodação e assimilação. Explicitam que

Figura 3 – Processos complementares de adaptação, acomodação e assimilação descritos por Piaget de acordo com Gallahue e Ozmun (2005)



Fonte: Criada pela autora e fundamentada nas concepções de Gallahue e Ozmun (2005) acerca da visão de Piaget nos processos complementares de adaptação, acomodação e assimilação (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p.46).

Ainda acerca da discussão dessa temática, Chiabai (1990), esclarece que os estímulos oferecidos pelo meio interferem diretamente na inteligência e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento das potencialidades que evoluem. Por isso:

Desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas até o nível das trocas simbólicas, pois os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam (CHIABAI, 1990, p. 3).

A concepção psicobiológica de Wallon⁶, de acordo com Negrine (1995), caracteriza-se como ponto inicial da noção fundamental da unidade funcional, ou seja, da unidade biológica da pessoa humana.

⁶Henri Wallon nasceu na França, em 1879, foi filósofo, médico e psicólogo francês. “Viveu toda sua vida em Paris, onde morreu em 1962. Foi uma vida marcada por intensa produção intelectual e ativa participação nos acontecimentos que marcaram sua época” (GALVÃO, 1995, p.14). Dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças, revolucionando o sistema de ensino na

Essa noção busca a união dos domínios psíquicos e motor, representando a expressão das relações reais do ser com seu meio. Em síntese a obra de Wallon mostra a importância dos movimentos no desenvolvimento psicológico da criança (NEGRINE, 1995, p.37).

Galvão (1995) destaca que na teoria Walloniana há o enfoque do desenvolvimento dos domínios afetivo, cognitivo e motor procurando mostrar quais são os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade, isto é, “Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência)” (p.31). As estruturas orgânicas das funções psíquicas se relacionam com a atividade mental e se manifestam no ato físico, uma vez que a personalidade se manifesta nos atos gestuais e ou corporais em consonância com o meio e decorrem das ações psicomotoras e mentais.

Neste sentido, para compreender a criança e seu comportamento, é necessário levar em conta aspectos de seu contexto social, familiar, cultural. Assim Wallon descreve:

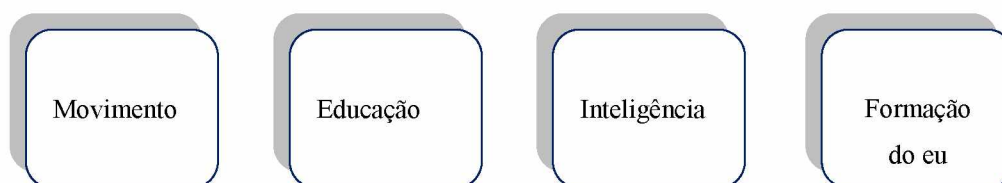
Na realidade nunca pude separar o biológico do social, não porque os julguem redutíveis um ao outro, mas porque me parecem no homem tão estreitamente complementares desde o seu nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma das suas relações recíprocas. Relações recíprocas? Isto significa que o desenvolvimento biológico e desenvolvimento social são, na criança, condição um do outro. As capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades (WALLON, 2005, p.14).

Nesta perspectiva, estreita-se a ligação entre as teorias da motricidade e da emoção. Os fisiologistas tinham reconhecido dois aspectos na função motora: o movimento propriamente dito e o estado variável do tônus muscular, mas ele dá à função motora um sentido humano, ou seja, “o tônus não é apenas um estado de tensão necessário à execução da contração muscular, ele também é atitude, posturas” (WALLON, 1995, p.14). De acordo com o pensamento de Wallon, as atitudes e as posturas são delineadas pelos adultos e as crianças certamente nesse movimento reproduzirão as suas primeiras atitudes, que integrarão a base de suas emoções.

França. Sua biografia nos apresenta o perfil de um homem que buscou integrar a atividade científica à ação social, numa atitude de coerência e engajamento (GALVÃO, 1995).

Segundo Maluf (2013), Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Sua teoria fundamentou que as crianças trabalham junto o corpo e as emoções, sendo que por meio delas o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. De acordo com a autora, na psicogenética Walloniana “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (p.15). Essa teoria sustenta sua teoria sobre quatro pilares básicos do desenvolvimento:

Figura 4 – Pilares básicos do desenvolvimento na psicogenética Walloniana



Fonte: Figura 4 – Elaborada pela autora fundamentada nos quatro pilares básicos do desenvolvimento na psicogenética Walloniana (MALUF, 2013, p.15).

Baseados nas ideias de Maluf (2013) explicaremos esses quatro pilares. O movimento está intrinsecamente ligado à organização dos ambientes para que as crianças tenham a possibilidade de se movimentarem e se expressarem livremente, pois as emoções dependem fundamentalmente da organização dos espaços para se manifestarem.

A motricidade possui caráter pedagógico pela propriedade do gesto e do movimento quanto à sua representação. Wallon diz que as instituições, de uma maneira geral, persistem em imobilizar as crianças numa carteira ou mesa, restringindo justamente a fluidez das emoções e do pensamento, imprescindíveis para o desenvolvimento completo da pessoa (MALUF, 2013, p. 15).

Dentro do campo da Emoção, o afetivo se origina nas sensibilidades internas, isto é, na atividade pela qual o indivíduo percebe as sensações vividas no mundo exterior, porque:

As emoções se transformam em sinalizações afetivas específicas, transformando-se em sentimentos como: alegria, tranquilidade, medo, bem-estar ou mal-estar ou outros e esses sentimentos profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio (MALUF, 2013, p.15).

A emoção ajuda o ser humano a se conhecer e de certa forma, causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social. Já a inteligência refere-se à lógica do

pensamento, ou seja, a capacidade de pensar, ver ou conhecer as coisas e seus elementos e a reação que elas têm entre si. A autora frisa que no pensamento de Wallon:

O desenvolvimento da inteligência depende fundamentalmente de como cada criança, faz as distinções com a realidade externa. Existe um conflito permanente porque as ideias se misturam entre o mundo interior, cheio de sonhos e fantasias, e a realidade, cheia de símbolos, valores sociais e culturais (MALUF, 2013, p. 15).

No quarto e último pilar, a para formar o eu como pessoa é necessária a presença do outro; seja para referência ou para negação. “Principalmente a partir do momento da chamada crise de oposição, em que essa negação do outro funciona como uma espécie de instrumento da descoberta de si mesma” (MALUF, 2013, p.17). Essa fase ocorre geralmente aos três anos de idade.

Alfandéry (2010) expõe que uma das premissas dessa teoria realmente é a visão integrada do aluno, pois há o desenvolvimento simultâneo do cognitivo, do motor e do afetivo. Ambos se completam mutuamente, sendo que o amadurecimento de um interfere no amadurecimento do outro. A autora em questão afirma que uma das maiores contribuições de Wallon se faz no sentido de reconhecer o destaque dos conflitos e contradições como características pertinentes ao desenvolvimento infantil.

Esses conflitos podem ser de origem exógena ou endógena. Exógena, quando resultam de desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior que é planejado pelo adulto e pela cultura. Endógena, quando produzidos pelos resultados da maturação nervosa. Alfandéry (2010) conclui que essas crises são essenciais no processo de desenvolvimento, exercem um papel dinamizador e, portanto, são benéficas:

Wallon é responsável pela formação de um modelo heurístico que procura compreender as diversas expressões da dimensão humana, que por estarem vinculadas e por serem indissociáveis, promovem o movimento humano. Destaca-se por demonstrar que aspectos como a afetividade e atividade motora, têm importância decisiva no complexo Inter jogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança (ALFANDÉRY, 2010, p.34).

A teoria psicogenética de Wallon integra a afetividade e a inteligência. Alfandéry (2010) destaca que uma nova fase de desenvolvimento sempre implica na ampliação de outra subsequente: “A criança atravessa diferentes estágios que oscilam entre momentos de maior interiorização e outros mais voltados para o exterior, sendo possível demarcar alguns deles ao longo do desenvolvimento infantil” (p.34).

Ainda na discussão desse assunto, Paula e Mendonça (2009) explicitam que:

Para Wallon o desenvolvimento psíquico não ocorre como uma mera justaposição de estágios, mas como um processo assistemático que envolve oscilações, ritmos variados, alterações marcadas por conflitos e instabilidades. Na perspectiva Walloniana, existem algumas leis que regulam esse desenvolvimento (PAULA; MENDONÇA, 2009, p.87).

Para Paula e Mendonça (2009) essas leis reguladoras correspondem às leis de alternância de direções opostas em cada estágio, no sentido de que [...] “o movimento predominante ou é para dentro e (para o conhecimento de si mesmo) ou é para fora (para o conhecimento do mundo)” (p. 87). Alternância na predominância de conjuntos diferentes em cada estágio que se mantém “ora temos o motor, ora temos o afetivo em predominância, sendo que um está sempre nutrindo o outro” (PAULA; MENDONÇA, 2009, p. 87).

Os autores complementam ainda que quando a direção dessa lei reguladora é para si mesmo, exerce uma força centrípeta, ou seja, a dominância é para o afetivo e quando a direção é para o mundo exterior, exerce uma força centrífuga, o que significa que a dominância neste caso, é para o cognitivo, para “tanto o cognitivo como o afetivo têm como suporte a atividade motora” (PAULA; MENDONÇA, 2009, p. 87).

Segundo Galvão (1995) Wallon assevera que o desenvolvimento do ser humano é construído gradativamente. Para uma melhor compreensão descreve os cinco estágios propostos pela psicogenética walloniana:

Quadro 3 - Estágios de desenvolvimento propostos pela psicogenética walloniana, na visão de Galvão (1995)

1) Estágio impulsivo-emocional	Primeiro ano de vida
2) Estágio sensório-motor e projetivo	De um aos três anos de idade
3) Estágio personalismo	De três aos seis anos de idade
4) Estágio categorial	De seis aos onze anos de idade
5) Estágio adolescência	De doze aos vinte anos

Fonte: Criado pela autora fundamentada nos estágios de desenvolvimento propostos pela psicogenética walloniana na visão de: (GALVÃO, 1995, p 43-45).

Conforme explica Galvão (1995), no estágio impulsivo-emocional há o predomínio do domínio afetivo, no qual a emoção comanda a relação entre crianças, adultos e o meio que a cerca. No estágio sensório-motor e projetivo predominam as

relações que a criança estabelece como o meio e o pensamento. Neste caso, o pensamento se transforma em atos motores. “A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços” (GALVÃO, 1995, p. 44). No estágio do personalismo há a dominância da afetividade e a criança forma sua personalidade na medida em que “a construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas” (GALVÃO, 1995, p. 44).

O estágio categorial destaca-se pela inteligência e há preponderância do aspecto cognitivo: Galvão (1995) afirma que “os progressos intelectuais dirigem os interesses da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio” (p. 44). Finalizando, no estágio da adolescência, ocorrem grandes transformações provocadas pela puberdade que de certa forma desestrutura tanto o equilíbrio hormonal quanto corporal e conseqüentemente, “Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade” (GALVÃO, 1995, p. 44).

Dessa maneira, se faz importante discutir a relevância do movimento e desenvolvimento psicomotor como fator fundamental no aperfeiçoamento contínuo das aprendizagens, tendo como resultado a maturação. Haja vista a importância da ligação das áreas cognitiva, afetiva e motora na constituição do eu e da motricidade no desenvolvimento do ser humano, citamos Fonseca (1993) quando reitera “é sempre a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais. O ato, o movimento, portanto, mistura-se com a própria realidade” (FONSECA, 1993,p.43).

Boulch (1982) ressalta que desde o nascimento a criança apresenta potencialidades a serem desenvolvidas. Um dos fatores primordiais e de maior relevância na primeira infância é o intercâmbio com o outro. A exploração do ambiente, a experiência de outras pessoas e a possibilidade dessas trocas soma efetivamente no desenvolvimento orgânico contribuindo para a aquisição de novas praxias, ou seja, novas reações motoras que surgem em função de um resultado prático. O processo de interação entre a criança e seu ambiente se transforma, uma vez que a atividade verbalizada favorece a ação cognitiva e, conseqüentemente, a função de ajustamento em busca do real. A linguagem ajuda a criança a reconhecer ou nomear objetos que lhes são apresentados.

Para a Psicomotricidade existem duas linhas de atuação: a funcional e a relacional. Negrine (1994) explica que a linha funcional corresponde à educação pelo

movimento por meio de exercícios pré-estabelecidos visando unicamente à motricidade, com a sustentação teórica numa concepção de maturação biológica. Neste caso, o psicomotricista dirige as atividades utilizando a família de exercícios, em que o componente primordial é o treino, a fim de atingir habilidades motoras. Nas atividades aplicadas, o jogo, como representação de símbolos, não faz parte dessa abordagem.

A Psicomotricidade relacional propõe um meio educativo em que a criança pode exteriorizar seus sentimentos, medos e frustrações por intermédio da ludicidade, espontaneidade e criatividade. No mundo imaginário da criança, o jogo se constitui pelo simbolismo, ou seja, por representações do inconsciente que funcionam como um depósito de imagens e representações. De acordo com Negrine (1994), essas revelações se evidenciam nos momentos lúdicos proporcionados às crianças nos espaços educativos. Estando num local de descontração, prazer, alegria e satisfação, a criança tem a possibilidade de partir em busca do autoconhecimento e poder de realização, isto é, “a criança quando se exercita experimenta novas habilidades ou comprova as adquiridas; quando joga representa e, nestes casos, varia a representação à medida que varia seu papel no jogo” (NEGRINE, 1994, p.82 - 83).

A prática psicomotriz educativa, segundo Negrine (1995), consiste em três pontos fundamentais: a comunicação, a exploração corporal e as vivências simbólicas. Essas possibilidades favorecem a movimentação corporal espontânea, assim como dos objetos e materiais, ao mesmo tempo em que as crianças se comunicam e interagem entre si. Neste caso, o adulto é chamado de facilitador e responsável pela dinâmica dessas ações pedagógicas. De acordo com o autor, isso auxilia diretamente na evolução e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Dessa forma, o autor assim descreve:

Facilitar a comunicação das crianças, seja por meio de sua expressividade motriz, seja por meio da palavra na comunicação com os iguais ou no relato de suas produções, oportuniza e potencia as atividades grupais. Favorece a liberação das emoções e conflitos, oferecendo espaços abertos ou fechados, para jogar e realizar exercícios, dentro de princípios de permissividade, desculpabilidade e de independência (NEGRINE, 1995, p. 153).

De acordo com os estudos de Negrine (1994) os estudiosos franceses Lapierre e Aucouturier foram fundamentais na inovação da prática psicomotriz. Esses estudiosos delimitam uma proposta com um novo olhar para a educação e ressaltam ainda a importância de oferecer à criança, experiências em que elas se permitam, se sintam ativas para assim formular e construir seu próprio conhecimento. Eles propõem

uma troca de papéis no modelo educacional, o professor passa de detentor do conhecimento para incentivador de descobertas; a criança sai da posição de escuta e passa a ser figura principal do processo.

Nesta perspectiva, Lapierre e Aucouturier (2004) expõem que o olhar do educador e a necessidade de reconhecer a relevância das pulsões de vida na prática pedagógica permitem à criança “engajar-se na via das pulsões, dos desejos primitivos, do inconsciente, e ali encontrar o corpo, o movimento, na sua significação afetiva” (p. 13). A comunicação entre professor e aluno, aluno e colegas promovem interação e desperta a criatividade. Essa vivência global é fundamental, “a criança já possui em si todo o material necessário para a sua elaboração.” (Lapierre; Aucouturier, 2004, p. 33).

A vivência corporal é que assegura o prazer pelo movimento. Nela, os indivíduos têm a possibilidade de adquirir um aprendizado progressivo, além do domínio do próprio corpo, tanto funcional como emocional:

É por meio desse jogo com os objetos e em uma dialética permanente entre o ego e o mundo que a criança descobrirá o seu corpo, que é um meio de ação, o intermediário obrigatório entre ela e o mundo (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p.51).

Lapierre e Lapierre (2005) explicam que essa dinâmica propõe o jogo simbólico representado pela brincadeira do faz-de-conta. A criança tem possibilidades de entrar em contato direto com a sua fantasia, podendo expressar-se naturalmente, ou ainda, representar papéis. Nesta proposta, os objetos têm papel importante, pois podem assumir posições representativas na vida da criança; um objeto pode ser aquilo que ela desejar. Isso faz com que ela entre em contato direto com a sua imaginação, contribuindo pra resolver, amenizar ou até sanar conflitos internos. Lapierre e Lapierre (2005) explicitam:

Todas as crianças guardam em si essas fantasias, esses desejos agressivos, mas para que possam exprimi-los é preciso que o adulto os compreenda e os aceite. As tensões agressivas vão então se resolver num jogo que se tornará cada vez mais simbólico, e a criança vai por isso adquirir progressivamente uma independência que não é submissão cega nem oposição sistemática, mas aceitação ponderada, procura de um compromisso e, se possível, de uma harmonização entre seus próprios desejos com os desejos do outro. (LAPIERRE; LAPIERRE, 2005, p. 67).

Os jogos fazem parte de estruturas metodológicas fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. No lúdico, o prazer de brincar apresenta-se de

forma espontânea para o desenvolvimento biológico, afetivo e intelectual do sujeito, pois nesse processo tão significativo, a criança estabelece o brincar pelo prazer de brincar e dessa forma, por meio das atividades oferecidas pela psicomotricidade, pode resolver conflitos, sanar dificuldades, descobrir fantasmas e descobrir novas formas de encarar a realidade.

De acordo com Negrine (2005), a dinâmica de Aucouturier defende o jogo sensório-motor representado pelas atividades nas quais a criança utiliza o seu próprio corpo para brincar, explorando suas possibilidades, seu ritmo e o próprio tempo. Nesta proposta, os jogos podem ser executados em formas de exercícios ou movimentos naturais do nosso corpo e sofrer ou não a intervenção de um adulto. Complementando essas afirmações Negrine (2005) descreve:

Aucouturier entende que o prazer sensório-motor é a vida real de mudanças da criança, a fonte de todos seus bloqueios, dos mais pequenos aos mais graves. Afirma que quando a criança experimenta o prazer sensório-motor é capaz de se abrir ao exterior. O prazer sensório-motor produz uma abertura ao simbólico porque libera a criança das tensões e das imagens que tem na sua cabeça, libera as representações mentais, os fantasmas e produz o desejo de atuar no espaço (NEGRINE, 2005, p.72).

Dornelles e Benetti (2012) afirmam que sessões de psicomotricidade relacional privilegiam o diálogo tônico corporal⁷, assim como afetam a relação afetiva, pois consideram o corpo e a motricidade como um todo, isto é, a colocação do corpo nessa relação propicia a tomada de consciência de seu próprio corpo. Nessa prática a criança tem possibilidades de vivenciar o brincar espontâneo e o adulto auxilia, no sentido de assumir uma postura de solicitude, valorizando a criança. Nesse ínterim é possível realizar um trabalho com aquilo que a criança traz, sente e deseja.

Como a Psicomotricidade Relacional possui uma abordagem fundamentada principalmente na aprendizagem e desenvolvimento infantil, os autores consideram a ludicidade como ponto primordial nesta dinâmica, visto que “o jogo, nesse sentido, em momentos dirigidos ou livres, refere-se ao brincar, fundamentalmente no sentido de

⁷Diálogo tônico corporal: Há em Wallon uma nítida tendência a defender os aspectos afetivos anteriores a qualquer tipo de outros comportamentos ulteriores. Em qualquer movimento existe uma condicionante afetiva que lhe insufla algo de intencional. Existe, portanto, toda uma evolução tônica e corporal que constitui o prelúdio da comunicação verbal, a que o autor chamou diálogo tônico corporal (FONSECA, 1993, p.18). Ver in: FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. ISBN: 85-336-0138-7

valorizá-lo, ajudando a criança ou o adulto a lidar melhor com seus conflitos” (DORNELES; BENETTI, 2012, p.178).

Segundo Vygotsky (1999) para melhor compreendermos o desenvolvimento infantil é necessário dar importância aos estímulos oferecidos à criança levando em consideração seus motivos e interesses. Muitas vezes, essa criança começa a experimentar situações nas quais não consegue realizar seus desejos, então recorre ao imaginário para que seus anseios possam ser plenamente realizados no momento em que ela quiser. Esta ação constitui o brincar:

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VYGOTSKY, 1999, p. 126).

Para Gusi (2009) a importância da Psicomotricidade Relacional interfere diretamente na aprendizagem escolar porque foca no desenvolvimento pessoal e cognitivo do indivíduo, relacionando-se principalmente aos aspectos motores, sociais e relacionais. A autora considera como fator de maior relevância para a educação infantil a socialização, visto que um trabalho voltado para a Psicomotricidade Relacional na escola justifica um valor preventivo apresentando seus benefícios reais, não só para as crianças, mas também para professores.

A escola é um local propício para a criança vivenciar seus medos, fantasias, agressividade, afetividade, criatividade e limites, tendo a oportunidade de desfazer-se de sua culpa, vivendo essa relação não só com o adulto, mas também com outras crianças ou com objetos. Assim:

A Psicomotricidade Relacional no espaço escolar busca estimular a capacidade relacional de alunos e professores. Insere-se no contexto educativo proporcionando um espaço para expressão corporal da criança e do adulto, na manifestação dos impulsos inconscientes que os levam à busca do conhecimento, a afirmação da própria identidade e a superação de conflitos normais do desenvolvimento, potencializando o desejo para a aprendizagem. Deve, portanto, ser incluída no Currículo Escolar como uma atividade sistemática com fins preventivos e profiláticos. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 141)

Vieira, Batista e Lapierre (2005) ressaltam que o estudo baseado na abordagem relacional reafirma o papel relevante que possui a relação, pois para relacionar-se com o outro é preciso relacionar-se consigo mesmo.

2.2 A prática psicomotora na educação infantil: revisitando a educação física

Na opinião de Berwanger (2011), há a necessidade de refletirmos sobre as atividades e saberes oferecidos às crianças durante o período em que permanecem na escola; é imprescindível levar em conta as questões educativas relativas ao fazer pedagógico. Em várias instituições de ensino há uma supervalorização do aspecto cognitivo, o que se torna uma problemática. Neste sentido, Rocha (2001, p.32) complementa “O aspecto cognitivo no trabalho com a Educação Infantil não deve ser privilegiado em detrimento das outras dimensões que participam da constituição do sujeito-criança, não podemos reduzir a educação ao ensino”.

Berwanger (2011) declara que há que se levar em consideração, além do cognitivo, outros aspectos, pois esses também impactam diretamente nas aprendizagens:

Outro fato refere-se às questões afetivas, as quais influenciam na aprendizagem, se a criança não estiver bem no ambiente escolar, nas suas relações, ou com sua família ela não conseguirá desenvolver-se em outras áreas. É necessário pensar na educação da criança pequena dentro de uma perspectiva que garanta o seu direito de brincar, na busca de um desenvolvimento integral e não simplesmente da inteligência (BERWANGER, 2011, p 22-23).

Consta nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, presentes no documento “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 2005, p. 17), que “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades”. Neste sentido, direcionamos o olhar a fim de contemplar o desenvolvimento global da criança que se caracteriza como um sujeito de múltiplas dimensões (psicomotora, afetiva, cognitiva, estética, histórica e social), as quais articulam sua interação e integração com o meio.

Em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Lei 9394/96), desde 1996 a educação infantil passou a compor o quadro da Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo a LDB, em seu artigo 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Desde 1998 a educação infantil segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), permitindo alicerçar os demais segmentos da educação Básica, diversamente dos demais níveis da educação e assegura:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.23)

O objetivo principal do RCNEI é o de desenvolver algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas e utilizar diferentes linguagens para se comunicar, tendo como premissa a ênfase no desenvolvimento integral da criança. Para tanto:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.13).

A educação infantil não tem obrigatoriedade de uma grade curricular por disciplina. Ela está pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNS (2010). Em concordância com essas orientações, as escolas de educação infantil têm a obrigação de oferecer às crianças, oportunidades de se desenvolverem por meio de proposições que englobem o planejamento pedagógico, bem como a organização dos espaços e materiais.

As DCNS (2010) têm o objetivo de garantir uma educação integral que abarque as dimensões: expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, assim como declara a importância do vínculo comunidade, família e escola, a fim de uma gestão democrática e diálogo respeitando as especificidades pertinentes da faixa etária das crianças observando e atendendo as

particularidades dos educandos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essas diretrizes asseguram ainda:

A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p.20).

Barbosa (2006) sustenta que as crianças mais estimuladas têm oportunidades de elaborar um maior repertório das diversas formas de linguagens. Esclarece ainda, que ao nascerem, as crianças carregam como herança o desejo de se comunicar e se relacionar:

Nas crianças pequenas, as linguagens são aprendidas nas ações materiais e simbólicas significativas. São as ações corporais, gestuais e verbais que acontecem no encontro entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, e entre adultos e adultos, propiciadas através de ações como correr, falar, chorar, cantar ou ainda atividades mais integradas com a presença de fantoches, do teatro de sombras, de diálogos, de maquiagens e de outros materiais que favoreçam o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para produção de significados (BARBOSA, 2006, p. 85).

Em relação às práticas psicomotoras na escola, a infância se caracteriza como uma fase rica em possibilidades para trabalhar o corpo e desenvolver os fundamentos psicomotores. Nesse sentido, Boulch (1984) respalda esse pensamento e explicita a importância desse trabalho nas séries iniciais:

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas (BOULCH, 1984, p. 24).

Libâneo e Pimenta (1992) afirmam que no século passado a Educação Física esteve fortemente vinculada às instituições militares e à classe médica. Esses vínculos influenciaram a disciplina no que diz respeito às suas finalidades, campo de atuação e forma de ser ensinada. A Educação Física Escolar atualmente nos permite compreender

as múltiplas possibilidades de trabalho rumo a formação integral dos alunos por meio do movimento.

Em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1996), a Educação Física que se iniciou com a denominação de ginástica, seguia os modelos europeus (alemão e sueco) com bases biológicas. Em meados de 1930, no Brasil, o exército toma frente a essas bases com o intuito de preparar esses indivíduos para qualquer possível guerra. Sobretudo, ainda se firmavam os ideais de higiene e saúde, totalmente aplicáveis no contexto escolar.

Ainda, com base nos PCNs após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista, em que o ensino era visto como uma forma de formar mão-de-obra barata e de certa forma, qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes e a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado. Era considerada uma atividade meramente prática, simplesmente voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. Com o advento da copa do mundo, em 1970, houve uma mudança de paradigma e o esporte ganha destaque, passando a ser valorizado, recebendo novos olhares. Desse modo, a disciplina de Educação Física expandiu-se nas escolas, sob um novo enfoque:

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.21).

Na década de 80, a Educação Física vivenciou algumas contradições com relação ao modelo proposto, demandando assim novas mudanças políticas no cenário nacional que já não atendia mais ao currículo vigente. Assim, a Educação Física escolar prioriza o atendimento do pré-escolar à oitava série e ganha nova dimensão: a escola deixa de ter a função de promover os esportes de alto rendimento e as diretrizes se voltam para o desenvolvimento psicomotor do aluno. Nos anos 90, na LDB, a Educação Física se integra à proposta pedagógica da escola, “tornando-se componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da

população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 22).

Na perspectiva de Soares et al (2013) a educação física, como componente curricular, tem mais a oferecer no aspecto pedagógico do que somente trabalhar os elementos da cultura corporal (jogos, brincadeiras, esportes, dança, ginástica e conhecimentos gerais). É importante o professor propiciar vivências de atividades que estejam relacionadas com o lazer, diversão e o brincar, ao mesmo tempo em que os alunos explorem suas habilidades psicológicas, sociais e cognitivas, tão importantes na sociedade. O aluno prima pelo desenvolvimento de potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Para isso, é necessária uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal.

Para o alcance dessas propostas Soares et al (2013) assegura ser primordial que o professor promova um trabalho que desenvolva nos alunos a criatividade, pois ela influencia no relacionamento humano e, conseqüentemente, na construção das funções cognitivas. Desse modo, os educandos se sentem encorajados, por meio de estímulos, a encontrar resolução de problemas e adaptação aos meios:

O ato criativo integra, em um esforço único de busca do inédito, todas as capacidades da conduta humana, afetiva, cognitiva e corporal. É nos atos de criação que se vislumbra o que há de verdadeiramente humano no homem (SOARES et al, 2013, p.4).

A educação psicomotora nas aulas de educação física, neste sentido, se faz de grande valor, tendo em vista todo o seu conteúdo. Essa prática dispõe de atividades, dinâmicas e técnicas variadas, respaldadas cientificamente pela ciência do movimento humano, além de ser considerável no âmbito educativo, principalmente no que diz respeito à construção das bases motoras, nos processos mentais e nas relações pessoais e interpessoais, permitindo à criança integrar-se ao meio e reconhecer-se como sujeito. “Para a criança, o movimento corporal representa a possibilidade de se integrar ao meio em que se encontra, isso acontece por meio da experimentação e da vivência de situações diferenciadas” (BERWANGER, 2011, p.71).

Monteiro (2006) declara que a demanda de novos caminhos e estratégias para a aprendizagem escolar alia a interdisciplinaridade ao processo educacional, já que a Educação Física e os conhecimentos que envolvem a psicomotricidade nas aulas contemplam a estreita relação entre o desenvolvimento motor e intelectual da criança:

A psicomotricidade nas aulas de Educação Física pode auxiliar na aprendizagem escolar, contribuindo para um fenômeno cultural que consiste de ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer comportamentos e transformações (MONTEIRO, 2006, p. 07).

Imai (2007) acredita que os professores, para atuarem na educação infantil, devem ter um vasto conhecimento acerca da educação psicomotora, uma vez que essa temática tem importantes implicações na educação da criança. Continua a autora, explicando que as crianças que não têm oportunidades de vivenciar seu corpo na infância podem sofrer reflexos na vida adulta, propensos à falta de estímulos, motivação para as tarefas do dia a dia, sofrer de baixa autoestima, apresentar dificuldades de relacionamento com as pessoas, às vezes manifestar comportamentos inadequados na sociedade e muitas vezes, medo de enfrentar os problemas que lhes são impostos. Destaca a importância do professor na infância com a responsabilidade de agente socializador, no sentido de ajudar a criança na construção de conhecimentos significativos, exercendo o papel de mediador no processo ensino aprendizagem.

Tendo em vista os aspectos abordados e referenciais metodológicos utilizados no que tange à importância da educação psicomotora na educação infantil, podemos elucidar que aprender sobre os limites do nosso corpo nos dá a oportunidade de conhecermos melhor a nós mesmos, aos outros e ao ambiente que nos circunda. Assim, a criança tem oportunidades de interagir com a cultura, participar de atividades lúdicas e de lazer, construir autonomia e identidade, aprender a se relacionar, compreender fatos, elaborar percepções e, além disso, desenvolver habilidades e competências na formação pessoal que interferem diretamente no desenvolvimento humano.

Logo, nesta perspectiva, indicamos os jogos, brinquedos, brincadeiras e atividades lúdicas como suporte pedagógico ideal para viver a corporeidade. Por meio dessas estratégias o professor de Educação Física prepara um ambiente diversificado de situações novas que estimulem e propiciem meios diversos para resolução de problemas. Dessa maneira, a criança visualiza oportunidades em que desorganiza, destrói, reconstrói o mundo e se reconhece como sujeito.

Mukhina (1996) descreve em sua obra que na infância a escola é o espaço perfeito para diversas atividades nas quais a criança desenvolva a criatividade, tome iniciativa, estabeleça laços e tenha a oportunidade de conviver em outros grupos, além

da família. Nesta fase a criança tem oportunidade de vivenciar situações que podem marcar significativamente sua vida. As experiências vividas nessa fase podem remeter às experiências positivas ou negativas na vida desse indivíduo, podendo influenciar em posturas ou comportamentos na vida adulta.

A autora alega que os primeiros anos de vida interferem potencialmente na formação do indivíduo. Neste período a criança está em processo de construção da identidade. O professor, dentre as suas competências, deve estar munido de intervenções que possibilitem o desenvolvimento biopsicossocial, além da diversidade cultural das crianças no sentido de promover uma educação integral, direcionando atividades para novas experiências e conhecimentos, estimulando o interesse pela integração na sociedade.

Boulch (1992) explicita a relevância do jogo na infância na medida em que a evolução da imagem do corpo se dá dos três aos seis anos e a função do jogo funcional vai para além da função simbólica, ou seja, a criança cria um mundo mágico, onde o real e o imaginário se misturam, podendo desta forma, satisfazer o desejo. Neste caso, o autor afirma que é no jogo, como um fantasma que ela expressa e representa um desejo insatisfeito na busca de uma realização parcial e nesse ínterim, enquanto a criança brinca, ela confronta ou a realidade do objeto ou de outra pessoa envolvida.

Nesse momento, ela é capaz de passar da realidade interior para a exterior. “Logo que a adequação se realiza naquilo que está projetado e corresponde à verdade do percebido, a criança passará de um universo mágico ao mundo organizado real” (BOULCH, 1992, p.98).

Winnicott (1992) coloca que tanto a palavra jogo, quanto a palavra brincadeira, pode ser sinônima de divertimento, ou seja, é a forma que cada um utiliza para nomear a sua forma de brincar. Essas atividades se fazem presentes como uma das principais atividades no desenvolvimento da criança e implicam em importantes mudanças no desenvolvimento psíquico. Num jogo, por exemplo, a criança exercita a livre escolha, sendo que a participação é espontânea. Acontece um descanso ou afastamento temporário da vida cotidiana e isso pode viabilizar satisfação pessoal; a criança consegue diferenciar tempo e espaço, além disso, há o exercício de regras próprias que permitem a imposição de limites e desenvolvem o respeito.

Vygotsky (1999) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva

com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Para ele a criança, por meio da brincadeira, é capaz de construir seu próprio pensamento.

Vygotsky (1999), assim como Piaget (1976), considera a linguagem de fundamental importância no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que ela organiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos subsequentes.

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (Vygotsky, 1999, p.97).

O avanço das novas tecnologias, a inserção do computador, o videogame, aparelho celular, tablet e outros aparelhos eletrônicos, são fenômenos que influenciam na maneira de se comportar brincar das crianças nos dias de hoje. As crianças de algumas décadas atrás eram privilegiadas pelo espaço, jogos e brincadeiras na infância. Com o crescimento das cidades, a falta de tempo dos pais para acompanhar seus filhos e a marginalidade são fatores determinantes para a mudança deste cenário.

Entretanto, Gonzáles e Rodrigues (2002) defendem que os jogos de videogames, por exemplo, têm o poder de auxiliar problemas educativos, oferecendo ajuda especial como uma forma de terapia, tanto de ordem física quanto psicológica, tanto para o lazer e entretenimento, quanto para o desenvolvimento de diversas habilidades. Os autores afirmam que vários desses jogos contemplam a exigência de habilidades de raciocínio e das funções psicomotoras, tais como a coordenação motora, lateralidade e percepção de tempo e espaço, num encadeamento de ideias e procedimentos, o que possibilita a interação mediadora feita pelo professor.

Grós (1998), nesse entendimento, corrobora explicitando o mérito dos jogos eletrônicos na educação psicomotora. Eles permitem desenvolver os aspectos motores, o pensamento reflexivo, coordenar informações, enfrentar situações desafiadoras e ainda contribui para que os alunos se tornem autônomos e independentes. O computador, uma das mais importantes ferramentas tecnológicas, oferece inúmeros jogos eletrônicos que propiciam o entretenimento e interação com o lúdico, proporcionando uma forma diferenciada de aprender, reitera o autor.

A proposição desses jogos como suporte pedagógico no ambiente educacional cria a possibilidade de aproximar as diferentes formas de informações escritas, sonoras e visuais, enriquece a prática pedagógica e contribui para a

aprendizagem perceptiva, da atenção e da motivação. A utilização de jogos eletrônicos, incentiva o desenvolvimento das capacidades de selecionar e armazenar as informações, ao mesmo tempo em que a criança usa a criatividade, criando uma estratégia e tomada de decisão. Cabe ao professor se dispor a analisar os diversos jogos desportivos e eletrônicos, como estratégia positiva e favorável ao seu trabalho.

Para Grós (1998) há diversas habilidades que os jogos de videogame podem desenvolver nos indivíduos, contribuindo assim com a educação:

Figura 5 - Desenvolvimento de habilidades por meio dos jogos de videogame

a) Potencializam a aquisição de habilidades psicomotoras, desenvolve coordenação óculo-manual, a organização do espaço e a lateralidade.

b) Melhoram a atenção por um maior período de tempo e a retenção de informações.

c) Capacidade de lembrar e compreender conceitos e fatos, em que aparecem nomes, dados e processos que ajudam a memória.

d) Propicia maiores habilidades de organização, criação de ideias e hipóteses.

e) Tomada de decisões, como um ensaio da vida real, exercitando responsabilidades e consequências (resolução de problemas).

Fonte: Criada pela autora e fundamentada no desenvolvimento de habilidades por meio dos jogos de videogame, conforme Grós (1998, p.116).

Sancho e Hernández (2006) endossam que as tecnologias são de grande valor no processo pedagógico. Servem como suporte metodológico nas diferentes formas de intervenção. Contribui na maneira de organizar e administrar os conteúdos, promovendo uma forma de aquisição de conhecimento significativa nos espaços escolares. O uso dos jogos eletrônicos na escola revela-se como uma das metodologias que certamente contribuem efetivamente para as aprendizagens e desenvolvimento de habilidades como atenção, concentração, memória e raciocínio. Nesta perspectiva, as tecnologias digitais aplicadas à educação representam ação valiosa na função docente e consequentemente, no fazer pedagógico, ampliando as oportunidades de aprendizado.

Para Rossi (2012) nas aprendizagens escolares ou em qualquer atividade motora, a psicomotricidade se faz presente e pode contribuir positivamente para que o indivíduo adquira cada vez mais a consciência corporal. A prática motora, além de ser essencial ao desenvolvimento global da criança, alavanca e solidifica a base fundamental para o processo de ensino dos indivíduos, principalmente na educação infantil. Esta é uma fase propícia na qual a criança busca experiências e elabora conceitos básicos para formar o esquema corporal. Apesar desse ponto de vista é importante esclarecer:

O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são utilizados com frequência, sendo importantes para que a criança associe noções de tempo e espaço, conceitos, ideias, enfim adquira conhecimentos. Um problema em um destes elementos poderá prejudicar a aprendizagem, criando algumas barreiras (ROSSI, 2012, p. 02).

Oliveira (2002) assegura que um trabalho com atividades psicomotoras ancoram perfeitamente o desenvolvimento de habilidades básicas e fundamentais ao desempenho escolar, ou seja, aproxima as relações pertinentes entre a psicomotricidade e a alfabetização. De acordo com as considerações da autora, a falta de domínio do movimento pode interferir, sobretudo, na não realização de tarefas escolares. Portanto, afirma ser de suma importância e papel primordial da Educação Infantil eleger a educação pelo movimento como ferramenta fundamental para a obtenção da compreensão de mundo, das pessoas e dos objetos por meio de seu corpo.

Correr, saltar, chutar, subir, descer, rolar, pegar ou arremessar é considerado pela psicomotricidade movimentos neuromusculares que servem de suporte para que a criança aprenda segurar o lápis, folhear o caderno, definir sua lateralidade, delimitar espaços e diferenciar as formas das letras. Negrine (1986, p.17), afirma esta ideia enfatizando que grande parte dos estudos “têm demonstrado a existência de estrita relação entre a capacidade de aprendizagem escolar da criança e sua possibilidade de desempenho neuromuscular. Este desenvolvimento neuromuscular é adquirido através da experiência em atividades físicas”.

Segundo Amaral e Barbosa (2009), psicomotricidade e alfabetização têm uma relação muito próxima, visto que a educação psicomotora serve como intervenção de base para a fase inicial da alfabetização. A tomada de consciência do seu corpo pela criança é fundante na formação do esquema corporal e faz com que a ela se situe no

tempo e no espaço, podendo assim desenvolver habilidades e coordenação de gestos e movimentos estritamente necessários na alfabetização. Torna-se essencial fixar bases motoras da escrita antes mesmo de ensinar a criança a segurar seu lápis. Nesse sentido, a ligação entre movimento e aprendizagem, direcionada para a leitura e a escrita, auxilia para o sucesso escolar e desenvolvimento global.

Consequentemente, canalizando para os benefícios da psicomotricidade no processo de alfabetização, a Educação Psicomotora contribui exatamente no sentido de oferecer condições imprescindíveis para um melhor desempenho escolar, proporcionando a ampliação das capacidades motoras da criança, juntamente com os aspectos cognitivo e afetivo social.

O professor de Educação Física tem papel de facilitador nas instituições de Educação Infantil. Neste sentido, Flores (2007) afirma:

A Educação Física possui uma grande ‘chave em suas mãos’ capaz de abrir ‘portas’ do conhecimento e aprendizado das crianças com uma facilidade muito maior que outras disciplinas de sala de aula. Pois sua ‘chave’ é algo que já pertence às crianças, seu próprio corpo. Basta ensiná-las como usá-lo em benefício de seu pleno desenvolvimento. O que é melhor para um aluno do que aprender usando algo que faz parte dele (seu próprio corpo) (FLORES, 2007, p.53).

Uma vez que o movimento tem um papel fundamental no desenvolvimento humano e levando em consideração o significado e o valor de todas essas questões é ponto de reflexão discutir a visão dos docentes quanto à importância de se trabalhar a educação psicomotora na Educação Infantil, pois o currículo de educação física nesta fase escolar implica em estruturação de um ambiente facilitador na qual as crianças têm o direito de explorarem ao máximo suas capacidades para atingirem a maximização de resultados possibilitando uma educação motora satisfatória que possa atender suas reais necessidades vida afora.

Assim, para identificar, analisar e descrever as ideias que esses professores possuem acerca da Educação Psicomotora e visando seus benefícios na Educação Infantil é importante levar em conta se os futuros professores de educação física estarão preparados para trabalhar esse tema na escola. No nosso entendimento, os conteúdos relativos a esta área do saber devem compor estudos e estratégias que possam atingir um descortino quanto à importância de se trabalhar essa metodologia na educação infantil de forma eficiente.

Nesta seção discutimos as considerações essenciais a respeito da Psicomotricidade e Educação Psicomotora na Educação Infantil e as principais

contribuições para a formação na infância, bem como a importância do papel do professor de educação física quanto ao uso dessa metodologia de ensino e seus benefícios na infância. Na próxima seção apresentaremos os conceitos e as características relativas às categorias de estudo: Aprendizagem Motora e Desenvolvimento Motor Humano e as possíveis interferências do desenvolvimento dessas áreas.

3. DESENVOLVIMENTO MOTOR HUMANO E APRENDIZAGEM MOTORA: especificidades na educação infantil

Na seção dois, versamos a respeito da Psicomotricidade e da Educação Psicomotora, apresentando e discutindo conceitos e características que tangem essas categorias de estudo. Neste íterim, ressaltamos também a influência do profissional de Educação Física como facilitador na formação das bases motoras da criança, essenciais na infância.

Nesta seção abordamos conceitos acerca do Desenvolvimento Motor Humano e a Aprendizagem motora, objetivando esclarecer questões pertencentes a estas classificações para dialogar sobre sua importância no desenvolvimento global da criança. Nossa discussão se faz no sentido de elucidar a grande valia de um trabalho na Educação Infantil contemplando as quatro categorias de estudo: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento Motor Humano e Aprendizagem motora.

3.1 Compreendendo o Desenvolvimento Humano e o desenvolvimento motor

Para compreendermos o estudo do Desenvolvimento Motor (DM) temos primeiro que nos ater ao Desenvolvimento Humano (DH). Essa temática tem sido arrolada ao longo dos anos em estudos, pesquisas, e congressos, tanto no campo científico, quanto na educação de todas as partes do mundo.

Segundo Gallahue e Ozmun (2002) o DH é um campo de estudo legítimo que se preocupa com o desenvolvimento dos indivíduos ao longo de todo ciclo vital e estuda as mudanças de comportamento nos períodos de transição da vida: infância, adolescência e envelhecimento. Já o desenvolvimento motor é denominado como:

[...] um campo legítimo de estudo pertencente às áreas da fisiologia do exercício, biomecânica, aprendizado motor, controle motor, bem como as áreas de psicologia desenvolvimentista e psicologia social (GALLAHUE; OZMUN, 2002, p.3).

Para Papalia, Olds e Feldman (2001) o Desenvolvimento Humano (DH) consiste numa área de estudo científica que justifica as mudanças dos seres humanos, assim como as características que persistem de maneira estável durante toda a vida. Na

visão dessas estudosas, os cientistas desenvolvimentistas estudam as mudanças pertinentes aos seres humanos e as classificam como quantitativas e qualitativas e referem-se também, à estabilidade nos domínios físico, cognitivo e psicossocial. Dessa maneira, esse mesmo desenvolvimento sofre influências internas e externas, tanto normativas como não normativas do seu meio social.

As autoras esclarecem ainda, que o paradigma dessa ciência pauta-se em três pontos básicos: 1) a hereditariedade, 2) o meio ambiente 3) e o desenvolvimento; se ele é ativo ou passivo, se ocorre constantemente ou em estágios. Desta maneira, justifica-se:

As teorias do desenvolvimento enquadram-se nas perspectivas psicanalítica, humanista, da aprendizagem, cognitiva, etológica e contextual. Os cientistas utilizam uma variedade de métodos de pesquisa para estudar o desenvolvimento. Os métodos básicos de coleta de dados incluem relatos pessoais, testes e observação (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.37).

O DH é considerado um processo vitalício, e cientificamente, a abordagem desse desenvolvimento compreende três processos: 1) o desenvolvimento vitalício, ou seja, cada fase da vida é influenciada pelo que aconteceu e pelo que está por vir, 2) o desenvolvimento depende da história e do contexto, isto é os indivíduos influenciam e são influenciados no ambiente social, e 3) o desenvolvimento é multidimensional e multidirecional, significa que as pessoas com a maturidade vão se desenvolvendo e aprendendo a maximizar ganhos e minimizar perdas aprendendo a administrá-las ou compensá-las (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

O Desenvolvimento Motor Humano (DMH) se inicia no ventre materno; começa a partir do momento em que o ser é gerado e termina somente com o fim da vida. Estudar o DM implica em compreender as transformações contínuas que ocorrem por meio da interação dos indivíduos entre si e com o meio em que vivem. Para Gallahue e Ozmun (2002) o desenvolvimento motor “é a alteração contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente” (p.3). A biologia, neste caso refere-se à hereditariedade e fatores intrínsecos, o meio ambiente relaciona-se à experiência, aprendizado e fatores extrínsecos e a tarefa motora em si está diretamente ligada aos fatores físicos e mecânicos.

O conhecimento dessa área de estudo é importante para a educação e se faz presente, tanto na sala de aula, quanto no campo de esportes, por exemplo:

Sem um profundo conhecimento dos aspectos do desenvolvimento do comportamento humano, os educadores podem somente supor as técnicas educacionais e os procedimentos de intervenção apropriados. Os educadores que se baseiam no modo desenvolvimentista em seu ensino incorporam experiências de aprendizado que são apropriadas não somente às idades cronológicas, mas também, de maneira mais importante, aos níveis de desenvolvimento dos indivíduos que estão sendo ensinados (GALLAHUE; OZMUN, 2002, p.4).

Para um melhor entendimento acerca da definição de DH e DM, podemos nos aportar nas considerações de Payne e Isaacs (2007): “O desenvolvimento humano é a progressão e a regressão que ocorrem nos seres humanos, à medida que envelhecem” (p. 21). Já o DM, além de classificar-se como o estudo das mudanças no comportamento motor humano, durante as várias fases da vida, também se relaciona às mudanças no comportamento motor que refletem a interação do organismo que está amadurecendo com seu ambiente. Assim sendo, as mudanças motoras que experimentamos no decorrer da vida implicam diretamente nas mudanças intelectuais, sociais e emocionais. “Nosso conhecimento de todos os aspectos do desenvolvimento humano é valioso, pois contribui para um conjunto geral de conhecimento que nos permite compreender melhor a nós mesmos e ao mundo no qual vivemos” (PAYNE; ISAACS, 2007, p. 3).

Podemos afirmar que o DM categoriza-se como uma importante área de estudo, pois nos ajuda a compreender melhor todos os aspectos do desenvolvimento humano. Nesta ótica, as aplicações práticas dessa área de estudo, abarcam a identificação de anormalidades motoras, o que predispõe à intervenções e formas para tentar possíveis soluções ou correção de problemas identificados precocemente.

Payne e Isaacs (2007) corroboram com o pressuposto de que essa categoria de estudo, DM, representa grande valor para auxiliar os indivíduos a aperfeiçoarem e aprimorarem o desempenho nos movimentos, adquirindo assim vários benefícios e respalda o trabalho, tanto com crianças normais, quanto com especiais. Apesar de em muitos casos, como no das deficiências ou síndromes, ocasionarem um atraso desenvolvimental no desempenho motor do indivíduo, tomando como parâmetro o desenvolvimento geral, o padrão de comparação se torna de grande utilidade para a realização de vários estudos, pesquisas e trabalhos.

O DH é classificado pelos domínios: cognitivo, afetivo, motor e físico, que estão intrinsecamente ligados, ou seja, o desenvolvimento de um interfere diretamente no outro. Para melhor compreensão, nos valemos dessa explicação:

Levando-se em conta que esses domínios do comportamento humano estão interagindo constantemente, uma compreensão completa de qualquer domínio, torna necessário o conhecimento dos domínios com os quais interage. Portanto, a compreensão plena do desenvolvimento motor torna necessário o conhecimento dos domínios cognitivo, afetivo e físico, pois eles afetam profundamente o comportamento motor. Inversamente, a compreensão plena do desenvolvimento humano nos domínios cognitivo, afetivo e físico torna necessário um conhecimento do desenvolvimento motor. O desenvolvimento motor exerce profundos efeitos sobre o desenvolvimento dos comportamentos cognitivo, social e físico durante as várias fases da vida (PAYNE; ISAACS, 2007, p.3).

Na concepção de Payne e Isaac (2007) o domínio cognitivo diz respeito à mudança intelectual humana. O afetivo está relacionado aos aspectos emocionais e sociais. O domínio físico refere-se às mudanças corpóreas reais, como peso e estatura e o domínio motor enfatiza o desenvolvimento do movimento humano e fatores que afetam esse desenvolvimento. Consequentemente, a maneira como geralmente as pessoas desenvolvem as habilidades motoras no decorrer de suas vidas possibilita aos profissionais dessa área identificar problemas pelos quais os indivíduos possam não estar se desenvolvendo de forma adequada.

Os currículos do movimento apropriados do ponto de vista desenvolvimental resultam num aprendizado mais efetivo das tarefas motoras, pois os participantes só raramente ficam frustrados ou entediados com tarefas que são por demais difíceis ou excessivamente fáceis (PAYNE; ISAACS, 2007, p.3).

Já Santos (2002) nomeia como domínios do DH os aspectos físico motor, intelectual e afetivo social. O aspecto físico motor relaciona-se ao crescimento físico e orgânico, à maturação desse corpo e ainda à capacidade de manipulação dos objetos e à capacidade de movimentar-se. O aspecto intelectual engloba o desenvolvimento das capacidades cognitivas na sua totalidade em todas as fases da vida. O aspecto afetivo emocional abarca a integração das experiências vividas aliada aos sentimentos e por fim, o aspecto social relaciona-se aos eventos de convívio com a sociedade. “O desenvolvimento humano se estabelece através da interação do indivíduo com o ambiente físico e social. Se caracteriza pelo desenvolvimento mental e pelo crescimento orgânico” (SANTOS, 2002, p.4).

Para Papalia, Olds e Feldman (2006) os domínios humanos se classificam em desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Neste prisma, os processos de desenvolvimento abarcam duas características principais no desenvolvimento: mudança e estabilidade. Esses quesitos funcionam de forma quantitativa e qualitativa. Segundo

essas estudiosas a mudança quantitativa significa uma divergência ao que se refere às diferenciações de crescimento relativas à altura, peso, vocabulário ou frequência de comunicação. A mudança qualitativa deriva de uma mudança no tipo, na estrutura ou na organização, ou seja, como a mudança da comunicação não verbal para verbal. As autoras inferem que apesar das mudanças quantitativas a maioria das pessoas apresenta estabilidade, ou constância, básica de personalidade e comportamento. Neste sentido, as autoras descrevem:

O crescimento do corpo e do cérebro, das capacidades sensoriais, das habilidades motoras e da saúde é parte do desenvolvimento físico e podem influenciar outros aspectos do desenvolvimento. A mudança e a estabilidade nas capacidades mentais, como aprendizagem memória, linguagem, pensamento, julgamento moral e criatividade constituem o desenvolvimento cognitivo. A mudança e a estabilidade na personalidade e nos relacionamentos sociais constituem juntos o desenvolvimento psicossocial, o qual pode influenciar o funcionamento cognitivo e físico. O apoio social pode ajudar as pessoas a lidar com os efeitos potencialmente negativos do estresse sobre a saúde física e mental. Inversamente, as capacidades física e cognitiva podem influenciar o desenvolvimento psicossocial (PAPALIA; OLDS; FELDEMAN, 2006, p.45).

Numa outra perspectiva, consideramos importante também ressaltar a posição de Ferraz e Belhot (2010) a respeito da classificação e importância dos domínios humanos. Eles destacam esses domínios direcionando-os ao contexto educacional. No âmbito escolar, para proporcionar uma educação de qualidade, é muito importante planejar os objetivos de aprendizagem, analisando todas as possibilidades acerca de um planejamento adequado, vislumbrando todos os aspectos do desenvolvimento.

Esta estruturação contribui de forma eficiente e consciente no processo educacional favorecendo mudanças de posturas, pensamentos e atitudes em qualquer idade. Esses autores inclinam seus estudos no sentido de estabelecer a importância desses domínios na elaboração dos objetivos educacionais por levarem em conta os aspectos cognitivos, afetivo/sociais e motores. A intenção principal dessa categorização se refere a estruturar objetivos com a finalidade de auxiliar no planejamento, organização e controle da aprendizagem no contexto educacional.

As ponderações de dois outros autores defendem que as mudanças de comportamento no padrão motor, a obtenção e refinamento das diferentes habilidades motoras estão diretamente interligadas aos estímulos ambientais e ao fator idade. Assim sendo Haywood e Getchell (2004) descrevem:

O desenvolvimento motor é considerado como um processo sequencial, contínuo e relacionado à idade cronológica, pelo qual o ser humano adquire uma enorme quantidade de habilidades motoras, as quais progridem de movimentos simples e desorganizados para a execução de habilidades motoras altamente organizadas e complexas (HAYWOOD; GETCHELL, 2004, p. 52).

Com vista ao desenvolvimento motor natural há ainda várias determinantes que podem ser consideradas como fatores de risco, como por exemplo: baixo peso ao nascer, problemas cardiovasculares, respiratórios ou neurológicos e prematuridade, dentre outros, podendo interferir em déficits e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Entretanto, Rossi (2012) afirma que em crianças normais, como o desenvolvimento motor está diretamente relacionado ao processo de interação entre o pensamento consciente e inconsciente, os movimentos realizados pelos grupamentos musculares, interligados ao sistema nervoso acontece num processo mecânico e contínuo. Um bom desenvolvimento motor interfere na vida futura das crianças, tanto no aspecto social, quanto intelectual e cultural.

Crianças com desenvolvimento motor atípico ou atrasos merecem atenção especial, assim como estratégias diferenciadas, visto que os problemas de coordenação e controle do movimento podem interferir em várias questões, inclusive nas aprendizagens escolares. “Atrasos motores frequentemente associam-se a prejuízos secundários de ordem psicológica e social, como baixa autoestima, isolamento, hiperatividade, entre outros, que dificultam a socialização de crianças e o seu desempenho escolar” (ROSSI, 2012, p. 7).

A partir das teorias desenvolvimentistas, como campo de estudo do desenvolvimento motor humano e que foi fundamentado no século XX, havia uma forte relação entre os elementos de interferência entre maturação e os processos de aprendizagem com o desenvolvimento cognitivo. Desta maneira, a perspectiva maturacional baseava-se na ideia de que os processos biológicos inatos influenciariam na obtenção da habilidade motora na infância.

As pesquisas naturalistas realizadas com crianças foram fundamentais para a obtenção de informações sobre a progressão sequencial do desenvolvimento normal. O desenvolvimento, como processo contínuo, compreende todos os aspectos do comportamento humano e é dividido em fases ou faixa etárias, classificadas pela idade cronológica. Além disso, destacamos que “as mudanças positivas geralmente associadas

à infância e à adolescência e as mudanças que ocorrem com o processo regressivo de envelhecimento” (GALLAHUE; OZMUN, 2002, p.5).

Historicamente, o processo desenvolvimentista passou por várias fases. Entre 1930 e a Segunda Guerra Mundial foi chamado de período de amadurecimento; de 1946 até 1970, período normativo/descritivo e de 1980 até os dias de hoje, período orientado para os processos e produtos. Isto significa que as pesquisas em desenvolvimento motor que se orienta pelos processos, que enfatiza a técnica do movimento e se apoiam pelos princípios da maturação, ou seja, os indivíduos precisam estar prontos para adquirir um conhecimento.

Gallahue e Ozmun (2005) continuam explicitando que as pesquisas direcionadas aos produtos são reguladas pelo resultado, isto é, pela aquisição da habilidade motora e desempenho motor, que possibilitam mudanças no comportamento motor. Esses autores confirmam ainda que atualmente as pesquisas desenvolvidas demandam novas técnicas de estudo, chamadas teoria de sistemas dinâmicos de desenvolvimento motor e sustentam grandes avanços em relação a esse campo de estudo. São utilizados três métodos no estudo do desenvolvimento motor: a) o estudo transversal, b) o estudo longitudinal e c) o estudo longitudinal misto.

O estudo transversal possibilita ao pesquisador coletar dados de um determinado grupo de pessoas de faixas etárias diferentes, apresentando as diferenças médias em grupos no decorrer do tempo desenvolvimentista. O estudo longitudinal envolve o estudo de um único grupo de pessoas com a mesma idade, ao durante vários anos, a fim de explicar as alterações de comportamento ao longo do tempo, associadas à idade. Enfim, o estudo longitudinal misto engloba as melhores interpretações dos métodos longitudinal e transversal. Dessa forma, combina os dados possíveis para explicar diferenças e alterações no decorrer do tempo, analisando as funções do desenvolvimento, assim como as funções etárias.

Nesse sentido, atualmente pesquisas importantes são realizadas em todas as partes do mundo, abordando tópicos avaliados constantemente a respeito do desenvolvimento motor desde a primeira infância até a idade adulta, isto porque a “pesquisa de desenvolvimento motor envolve o estudo das alterações que ocorrem no comportamento motor ao longo do tempo, o método longitudinal de estudo é o ideal e o único meio real de estudar o desenvolvimento” (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p.8).

O DM por configurar-se uma significativa área de estudo, sugere um currículo de movimento apropriado na infância, requisitando do professor um olhar atento para as reais necessidades das crianças e incluir nos seus planejamentos

atividades condizentes que venham suprir ou colaborar no seu desenvolvimento motor. Dessa forma, é salutar levar em conta as teorias desenvolvimentistas, na educação infantil, pois só assim é que se estabelecem condições de estimular melhor os indivíduos em relação aos seus níveis de execução de tarefas motoras, e ainda, colaborar para correção no caso de problemas precoces.

O movimento é parte presente dos indivíduos o tempo todo, neste sentido, os profissionais de educação física que trabalham com essas crianças devem estar atentos ao desenvolvimento de seus alunos para se necessário, indicar uma proposta metodológica adequada, podendo assim, aplicar programas com bases científicas para obtenção de habilidades motoras e descoberta de potenciais humanos, principalmente nessa idade.

Dessa maneira, torna-se prioritário para o professor de educação física, que irá atuar na educação infantil, compreender essas classificações para poder aplicar um trabalho psicomotor adequado e direcionado, tanto para as faixas de desenvolvimento, quanto de interesse da criança.

Para tanto, respaldamo-nos em três correntes teóricas nessa área de estudo científica: Gallahue e Ozmun (2002), Papalia, Olds e Feldman (2006) e Payne e Isaacs (2007), pois estudiosos da área do desenvolvimento humano e desenvolvimento motor humano podem ancorar nossos estudos de forma legítima e científica. Sobre a importância da classificação das diferentes idades para a organização do estudo do desenvolvimento, os referidos autores dividem os diferentes períodos da vida em fases ou estágios, na perspectiva de que o ser humano está em constante desenvolvimento.

Por meio dos estudos pudemos concluir que não há indícios de que todas as pessoas, em uma determinada faixa etária, irão possuir as mesmas características, por exemplo, ou apresentar um comportamento motor ou habilidade de movimento, visto que se deve levar em conta a suas individualidades, o meio onde vivem e as estimulações que recebem. Como o nosso estudo compreende a educação infantil e levando em conta a explosão de desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, evidenciamos a importância das diferentes fases da vida no processo de desenvolvimento e os efeitos para o desenvolvimento humano.

Como o DH é um processo que acontece permanentemente, Gallahue e Ozmun (2005) inferem que o indivíduo deve ser considerado em todos os seus aspectos, categorizando-o em faixas etárias ou estágios que são subsequentes uma depois outra. Afirmam que apesar de serem interligados com a idade, nem sempre é dependente dela, pois a idade cronológica serve de pressuposto, mas nem sempre corresponde à idade a qual estamos nos referindo.

Payne e Isaacs (2007) relatam a importância da classificação das diferentes idades para a organização do estudo do desenvolvimento humano, mas atentam que tal fato não garante que todas as pessoas, em uma determinada faixa etária, irão possuir as mesmas características de movimento. As mudanças de comportamento motor e as diferenças desenvolvimentais são inerentes a cada um e acontecem naturalmente com o passar do tempo.

Nessa perspectiva, tanto Gallahue e Ozmun, quanto Papalia, Olds e Feldman e Payne e Isaacs corroboram a mesma concepção a respeito da importância da divisão de idades no desenvolvimento humano, entretanto, utilizam categorias e conceituações diferentes sobre essas fases.

O processo de desenvolvimento motor revela-se por constantes alterações no comportamento motor. Para validar esse pensamento, Gallahue e Ozmun (2005, p.54) declaram: “o desenvolvimento motor apresenta fases, estágios”. Os níveis de desenvolvimento podem ser categorizados de diferentes modelos. Para tanto, explicam que:

O método mais popular, mas frequentemente o menos acurado, é a classificação pela idade cronológica. A idade cronológica ou idade do indivíduo em meses e/ou em anos é de uso universal e constante. Conhecendo a data de nascimento de alguém, podemos facilmente calcular sua idade em anos, meses e dias. Note que, embora as idades cronológicas sejam altamente específicas nos primeiros anos, elas se tornam crescentemente mais generalizadas no decorrer da vida (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p.12).

Gallahue e Ozmun (2005) apresentam ainda uma classificação etária do desenvolvimento dividida em sete fases:

Quadro 4 - Classificação etária do desenvolvimento proposto por Gallahue e Ozmun (2005)

Fases	Idade
Período Pré-natal	Concepção até o nascimento, sendo dividida em: período de zigoto (concepção à 1 semana), período embrionário (2 semanas à 8 semanas) e período fetal (8 semanas até o nascimento).
Primeira Infância	Nascimento até os vinte e quatro meses, dividida em: Período Neonatal (nascimento até 1 mês), Início da Infância (1 mês até 12 meses) e Infância posterior (12 meses aos 24 meses).
Infância	Dois aos dez anos de idade, dividida em: Período de aprendizagem (24 meses a 36 meses), Infância precoce (3 a 5 anos) e Infância intermediária avançada (6 aos 10 anos).

Fases	Idade
Adolescência	Dez aos vinte anos, dividida em: pré pubescência (10 aos 12 anos para feminino e 11 aos 13 anos para masculino), e Pós pubescência (12 aos 18 anos para feminino e 14 aos 20 anos para masculino).
Idade Adulta jovem	Vinte aos quarenta anos, dividida em: Período de aprendizado (20 aos 30 anos) e Período de fixação (30 aos 40 anos).
Meia idade	Quarenta aos sessenta anos, dividida em: Transposição para a meia idade: (40 aos 45 anos) e Meia idade (45 aos 60 anos).
Terceira idade	Sessenta anos em diante, dividida em: Início da terceira idade (60 aos 70 anos), Período intermediário da terceira idade (70 aos 80 anos) e senilidade (80 anos ou mais).

Fonte: Elaborado pela autora fundamentada na classificação etária do desenvolvimento (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 13)

A idade cronológica serve como suporte para uma estimativa que se aproxima ao nível de desenvolvimento dos seres humanos, entretanto, podem ser pragmáticos, ou seja, determinados por outros meios de classificação do desenvolvimento motor e explicitam ainda que mesmo que a idade cronológica seja considerada a forma mais comum na classificação etária, ela é frequentemente, a menos válida:

A idade biológica de um indivíduo fornece um registro índice de seu progresso em direção à maturidade. Trata-se de uma idade variável que corresponde apenas aproximadamente à idade cronológica e pode ser determinada medindo-se: 1) a idade morfológica, 2) a idade óssea, 3) a idade dental ou 4) idade sexual (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p.12).

Na ótica desses autores a idade morfológica refere-se ao tamanho do indivíduo, ou seja, peso e altura. A idade óssea corresponde à idade do esqueleto em desenvolvimento, já a idade dental possibilita medir a idade da calcificação e por fim, a idade sexual é estabelecida assim que os indivíduos atingem as características sexuais primárias e secundárias. Além desses métodos existem ainda outros e englobam mensurações de: 1) idade emocional, 2) idade mental, 3) idade de autoconceito e 4) idade perceptiva.

Para Gallahue e Ozmun (2005) a idade emocional serve como referência para medidas de socialização, já a idade mental indica níveis de aprendizado. A idade de autoconceito permite ao sujeito condições de auto avaliar-se e a idade perceptiva refere-se a auto percepção do indivíduo. Complementam os autores que, independentemente da faixa etária a ser trabalhada, sejam bebê, crianças, adolescentes ou adultos, é

necessário o cuidado com essas classificações etárias na hora dos diagnósticos devido à facilidade e conveniência.

Numa outra perspectiva, Payne e Isaacs (2007) apresentam uma classificação para as faixas etárias de desenvolvimento, dividindo-as em oito períodos.

Quadro 5 - Classificação para as faixas etárias de desenvolvimento proposto por Payne e Isaacs (2007)

Fases	Períodos
Período Pré-natal	Concepção até o nascimento.
Lactância	Este período é dividido em duas fases: a primeira compreende do nascimento até vinte e dois dias, é denominada, neonatal. A segunda, após os vinte e dois dias de nascido até aproximadamente um ano de vida.
Primeira infância	Primeiro aos quatro anos de vida.
Segunda infância	Quatro aos sete anos de vida.
Terceira infância	Sete aos nove anos de vida.
Pré-adolescência	Nove anos de vida.
Adolescência	Neste período há uma diferenciação no gênero, acontece aproximadamente aos onze anos para as mulheres e treze para os homens.
Idade adulta	Vinte anos e cessa com o fim do ciclo vital.

Fonte: Elaborado pela autora fundamentada na classificação para as faixas etárias de desenvolvimento (PAYNE; ISAACS, 2007, p. 11).

O pré-natal engloba dois períodos: o período embrionário e período fetal. O período embrionário compreende as primeiras oito semanas de vida e é classificado como um dos períodos mais importantes e determinantes para a vida futura do ser humano. A partir dessas oito semanas começa o período fetal. Habitualmente, o início do período fetal é descrito como o ponto no qual o indivíduo pode ser identificado como um ser humano, isto significa que já apresenta formas e contornos humanos. Nesta fase a formação dos órgãos vitais já ocorreu, porém ainda falta acontecer o crescimento e a maturação. “O indivíduo é conhecido como feto até a culminância do período fetal por ocasião do nascimento” (PAYNE; ISAACS, 2007, p.10).

Segundo Payne e Isaacs (2007) a Lactância perdura até quando a criança consegue marchar ou andar sozinha. No entanto, “um bebê com menos de 22 dias pode ser chamado de lactente ou, mais especificamente, recém-nascido - neonato” (p.10). Já na segunda infância, “a variação acima da fase dos quatro anos foi determinada de uma maneira bastante arbitrária, pois nenhuma mudança comportamental brusca ou imediata

está associada com a transformação dos quatro aos sete anos de idade” (p.10). E na terceira infância, “a idade escolar cessa aos nove anos e precede o último período pré-adolescente ou, a pré-adolescência” (PAYNE; ISAACS, 2007, p.10).

Na pré-adolescência há mudanças marcantes operacionalizando uma passagem importante entre a infância e a adolescência. Assim, como exposto por Payne e Isaacs:

Um indivíduo na pré-adolescência normalmente é bastante diferente em muitos aspectos de uma pessoa da segunda infância. Entretanto, a transformação é gradual, com os comportamentos que acabam de emergir sendo imperceptíveis com bastante frequência. De fato, a transição do primeiro para o segundo ano da pré-adolescência pode envolver uma mudança comportamental tão profunda quanto aquela observada na transição do último ano da segunda infância para o primeiro ano da pré-adolescência (PAYNE; ISAACS, 2007, p. 10-11).

O próximo estágio, a adolescência, é sinalizado como um marco: a puberdade⁸. E no subsequente e último estágio, a vida adulta, os autores acrescentam ainda que “a idade adulta abrange tipicamente um período muito maior que qualquer um dos períodos precedentes da vida” (PAYNE E ISAACS, 2007, p. 12). A idade adulta é dividida em três categorias: idade adulta (vinte aos quarenta anos), meia idade (quarenta aos sessenta) e terceira idade (dos sessenta anos em diante).

Já Papalia, Olds e Feldman (2006) a respeito dos períodos do ciclo da vida, descrevem:

O conceito de períodos do ciclo de vida é uma construção social: um ideal acerca da natureza da realidade aceito pelos integrantes de uma determinada sociedade em uma determinada época com base em percepções ou suposições subjetivas compartilhadas. Não existe um momento objetivamente definível em que uma criança torna-se um adulto ou em que uma pessoa jovem torna-se velha. As sociedades do mundo inteiro reconhecem diferenças no modo como pessoas de diferentes idades pensam, sentem e agem, mas elas dividem o ciclo de vida de modos diferentes (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.45).

As autoras expõem oito períodos, os quais chamam de desenvolvimentos típicos do ciclo vital.

⁸ Puberdade: é uma época de liberações hormonais radicais que estão associadas direta e indiretamente com muitas das alterações comportamentais que acompanham a adolescência (PAYNE E ISAACS, 2007, p.11). Ver in: PAYNE, V. G.; ISAACS, L. D. **Desenvolvimento motor humano: uma abordagem vitalícia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. ISBN: 85-277-1221-0

Quadro 6 - Principais desenvolvimentos típicos do ciclo vital proposto por Papallia, Olds e Feldman (2006)

Fases	Períodos
Período Pré-natal	Concepção ao nascimento
Primeira infância	Nascimento até os três anos
Segunda infância	Três aos seis anos de idade
Terceira infância	Compreende a faixa etária dos seis aos onze anos
Adolescência	Onze aos vinte anos aproximadamente
Idade adulta inicial	Vinte aos quarenta anos
Meia idade	Quarenta aos sessenta e cinco anos
Terceira idade	Acontece dos sessenta e cinco anos em diante

Fonte: Elaborado pela autora fundamentada nos principais desenvolvimentos típicos do ciclo vital (PAPALLIA; OLDS; FELDMAN, 2006, pp. 53-54)

No Período pré-natal a genética inter-relaciona-se com as influências do meio ambiente desde a fecundação. Nesta fase ocorre a formação das estruturas e órgãos corporais básicos, além do crescimento cerebral. Para Papalia, Olds e Feldman (2006) o crescimento físico é o mais rápido de todo o ciclo vital e o feto é capaz de ouvir, bem como, responder a estímulos sensoriais. Nesta fase, “o feto responde à voz da mãe e desenvolve uma preferência por ela” (p.46). Já na primeira infância, os processos de crescimento, desenvolvimento físico e linguagem desenvolvem-se de forma rápida, pois o cérebro já está mais maduro e os sentidos da criança mais apurados. As autoras acrescentam ainda que “desenvolve-se um apego a pais e a outras pessoas. Desenvolve-se a autoconsciência. Ocorre uma mudança da dependência para a autonomia. Aumenta o interesse por outras crianças” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.46).

Na segunda infância, dentre as principais características, o crescimento é contínuo; nesta fase a criança fica mais sonolenta e tem menos apetite. Geralmente neste período aparece a dominância lateral, ou seja, a preferência pelo uso de um dos lados (direita ou esquerda) para movimentos das mãos ou pés; ampliando o repertório das habilidades motoras finas e evidência de maior força corporal. A criança vive uma fase de egocentrismo, mas consegue enxergar de modo peculiar à ótica dos adultos, a inteligência, a memória e a linguagem se aperfeiçoam, conseguindo obter ideias mais elaboradas. Apesar da família ainda ser o seu centro de interesse, admite a importância a

outras crianças. É a idade em que começam a frequentar a escola, fase fundamental na sua vida.

A imaturidade cognitiva leva a algumas ideias ilógicas sobre o mundo. A memória e a linguagem se aperfeiçoam. A inteligência torna-se mais previsível. O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global. Aumentam a independência, a iniciativa, o autocontrole e os cuidados consigo mesmo. Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo, mais complexo e mais social. Altruísmo, agressão e temores são comuns (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.46).

Já na terceira infância Papalia, Olds e Feldman (2006) propõem que o crescimento, de certa forma, desacelera, porém a força e habilidades motoras aumentam. Predomina o pensamento lógico e aumentam as habilidades de memória e linguagem, assim como desenvolvem o autoconceito e autoestima. Neste período, “o desenvolvimento cognitivo permite que as crianças beneficiem-se com a educação escolar” (p.46). Na fase da adolescência ocorrem mudanças físicas e comportamentais de forma brusca, inclusive maturidade sexual. O pensamento perde a característica de abstração e demanda para o científico. Neste estágio, há uma busca pela identidade, em que muitos podem se tornar rebeldes e apresentar relações de confronto em alguns casos. No desenvolvimento psicossocial destacam que

A busca de identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se central. Relacionamentos com os pais são, em geral, bons. Os grupos de amigos ajudam a desenvolver e testar o autoconceito, mas também podem exercer uma influência antissocial (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.47).

Por conseguinte, na fase do jovem adulto a condição física atinge o máximo e as escolhas de estilo de vida podem influenciar positiva ou negativamente sua saúde. Em concordância com as autoras, os julgamentos morais ganham destaque na consciência social e geralmente acontecem as escolhas educacionais e profissionais. Firma-se a personalidade e as pessoas nessa fase da vida costumam alicerçar seus relacionamentos. A próxima fase do desenvolvimento humano, a meia idade, as pessoas conseguem uma maturidade mental maior para resolver as adversidades que a vida, pois alcançam sucesso ou assentamento no âmbito profissional e pessoal ou anseiam por mudanças. “A dupla responsabilidade de cuidar dos filhos e dos pais idosos pode causar estresse. A saída dos filhos deixa o ninho vazio” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 47).

Na última fase, a terceira idade, há uma diminuição progressiva da saúde, assim como das capacidades físicas e mentais; isso implica num tempo de reação mais lento que afeta tanto os movimentos, quanto a inteligência e a memória e que podem se deteriorar em algumas áreas. Nesta fase, as pessoas enfrentam perdas pessoais e muitas delas convivem com o pensamento de morte iminente. Os relacionamentos com a família e amigos fornecem apoio importante e a busca de significado na vida assume importância central.

Após toda essa descrição a respeito das fases da vida, salientamos que essas teorias exercem influência sobre todas as questões de desenvolvimento humano no mundo todo. A complexidade do estudo do DH e consequentemente o DM, além dos fatores que o afetam, podemos destacar que para as pessoas se desenvolverem naturalmente se faz necessário diversos estímulos e motivações, direcionadas tanto às influências internas quanto às externas no dia a dia, visto que os indivíduos têm a oportunidade de descobrirem e desempenharem melhor seu potencial. Contudo, nessa ótica, acreditamos que no desenvolvimento humano cada ser tem sua individualidade e suas particularidades, cada um se desenvolve no seu ritmo e no seu tempo; cada um tem sua constituição biológica, suas experiências e aprendizagens.

Existem inúmeros fatores de interferência no DH. Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 98) afirmam que “estudar o desenvolvimento humano significa descobrir que ele é determinado pela interferência de vários fatores”. Esses fatores podem ser de origem interna ou externa, pessoais ou sociais, assim como podem variar de sexo, idade e até mesmo época de vivência. Isto explica o porquê das pessoas serem tão diferentes umas das outras. Os seres humanos têm características biológicas diferentes, isto significa que cada um se desenvolve de acordo com seu próprio ritmo e são influenciados ainda, pelas suas vivências e experiências com o meio onde vivem e nas relações que estabelecem com os outros.

Ré (2011) explicita que há quatro pontos primordiais intrinsecamente ligados como fatores de influência no DH: a hereditariedade, o crescimento orgânico, a maturação e o meio. Os fatores hereditários contribuem para que os fatores potenciais que a criança tem, possam se desenvolver ou não. Entretanto, as interações com o meio é que determinam se essas pré-potencialidades se tornarão reais. O crescimento orgânico por sua vez acontece de forma natural, mas o desenvolvimento de várias funções depende da maturação neurofisiológica e dos estímulos do meio ambiente para se desenvolverem.

No decorrer da infância e com o acelerado desenvolvimento do sistema nervoso central, além do processo de crescimento, de maturação e de desenvolvimento é relevante promover uma variedade de que estímulos ambientais com o propósito de beneficiar o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social. Dada essa importância da oferta de estímulos, os indivíduos quando bebês apresentam atividade motora desorganizada que se torna cada vez mais estruturada com o amadurecimento do cerebelo e do córtex frontal, surgindo assim movimentos mais elaborados como a locomoção, manipulação de objetos e controle postural. Dessa forma, Ré (2011) adverte:

Esse conjunto de relações com o mundo deixa clara a interferência que o ambiente exerce no desenvolvimento humano, sendo fundamental para a estruturação e a organização do sistema nervoso no que se refere aos aspectos emocionais, cognitivos e motores. Assim, o potencial de futuras aquisições começa a ser estruturado desde o nascimento, e muito do que vai ocorrer no futuro está diretamente ligado a essas interações iniciais entre o ambiente e o desenvolvimento biológico (RÉ, 2011, p.56).

Os fatores de crescimento, amadurecimento e desenvolvimento acontecem de forma natural, de acordo com as características da genética de cada indivíduo. O crescimento inclui aspectos biológicos quantitativos (dimensionais), referem-se às mudanças estruturais quantitativas que ocorrem com a idade, ou simplesmente o aumento do tamanho físico, enquanto a maturação pode ser definida como um fenômeno biológico qualitativo, relacionando-se com o amadurecimento dos órgãos e sistemas do corpo humano. Já o desenvolvimento refere-se às evoluções do ciclo normal da vida e retrocessos que ocorrem com o avanço da idade; desde a explosão de desenvolvimento na infância e até a regressão de várias funções na velhice (RÉ, 2011).

Santos (2002) corrobora no entendimento de que os indivíduos estão sempre em processo de mudanças físicas, intelectuais e emocionais relacionadas à idade, pois o desenvolvimento dos indivíduos, além de serem compreendidos como biológicos e ambientais, tem que abarcar os fatores sócio culturais que são de suma importância e presentes na vida dos indivíduos e como o sujeito interage constantemente com o ambiente, juntamente com a tarefa motora, o movimento se apresenta e se aprimora nessa interação.

Continua a autora explicando que além do processo de crescimento, maturação e desenvolvimento há outros fatores de interferência no desenvolvimento humano como, por exemplo, a utilização de drogas e medicações erradas na gravidez, doenças como

rubéola, toxoplasmose e incompatibilidade sanguínea, desnutrição, exercícios forçados durante a gestação, entre outros. O desenvolvimento humano se estabelece através da interação do indivíduo com o ambiente físico e social. Caracteriza-se pelo desenvolvimento mental e pelo crescimento orgânico. O desenvolvimento mental se constrói continuamente e se constitui pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. Dessa maneira:

As estruturas mentais são formas de organização da atividade mental que vão se aperfeiçoando e se solidificando, até o momento em que todas elas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior em relação à inteligência, à vida afetiva e às relações sociais (SANTOS, 2002, p.4).

Santos (2002) propõe ainda, que as interações sociais com o meio ambiente servem como pressuposto para a estruturação e organização do sistema nervoso, com ênfase nos aspectos emocionais, cognitivos e motores. Essas afirmações se fazem no sentido de agregar à inteligência, à vida afetiva e às relações sociais, sendo que infância é o período de maior moldabilidade cerebral. Devido a essas características, as atividades realizadas nos primeiros anos de vida favorecem a integração entre as diferentes fontes sensoriais, facilitando o surgimento de respostas adaptativas.

Mukhina (1996) defende que o desenvolvimento da criança acontece num processo sujeito às leis naturais, no qual é necessária a presença dos estímulos ambientais e a mediação do outro para apreensão de novos conhecimentos. A autora frisa que a aprendizagem pode ser tanto cognitiva quanto motora; é percebida como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo meio. É na infância que as crianças podem desenvolver todas as suas potencialidades explorando diversas formas de aprender, amadurecer e se desenvolver.

No nosso entendimento os profissionais da área do movimento, e consequentemente o professor de educação física, devem compreender todas essas transformações contínuas que ocorrem em diferentes idades do ser humano, aliado aos fatores de interferências no desenvolvimento da criança e acreditamos num trabalho a fim de estimular vivências e experiências valorosas para as crianças que venham ao encontro dos seus interesses, pois como já colocado pelos autores pesquisados a obtenção de habilidades e capacidades motoras depende diretamente da estimulação do ambiente e das interações da criança com ele, do crescimento, da maturação e do próprio desenvolvimento.

Na sua trajetória de vida o ser humano passa por constantes alterações ou comportamentos motores que são progressivos e permitem aos indivíduos uma melhoria na obtenção de potencialidades e performances motoras, aprimorando cada vez mais as

suas habilidades, isto é, “o desenvolvimento motor é um processo de alterações no nível de funcionamento de um indivíduo, onde uma maior capacidade de controlar movimentos é adquirida ao longo do tempo” (CAETANO; SILVEIRA; GOBBI, 2005, p.1).

De acordo com esses autores, os fatores de influência advêm do meio interno ou externo do sujeito. A idade pré-escolar é uma fase de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras e, conseqüentemente, de desenvolvimento motor, pois as diversas formas e combinações de movimento, oferecidas pelo professor, permitem à criança adquirir maior consciência corporal e dominar seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas) e ainda ser capaz de se locomover com desenvoltura (andar, correr, saltar, etc.). Por isso:

Esta contínua alteração no comportamento ocorre pela interação entre as exigências da tarefa (físicas e mecânicas), a biologia do indivíduo (hereditariedade, natureza e fatores intrínsecos, restrições estruturais e funcionais do indivíduo) e o ambiente (físico e sócio-cultural, fatores de aprendizagem ou de experiência), caracterizando-se como um processo dinâmico no qual o comportamento motor surge das diversas restrições que rodeiam o comportamento (CAETANO; SILVEIRA; GOBBI, 2005, p. 6).

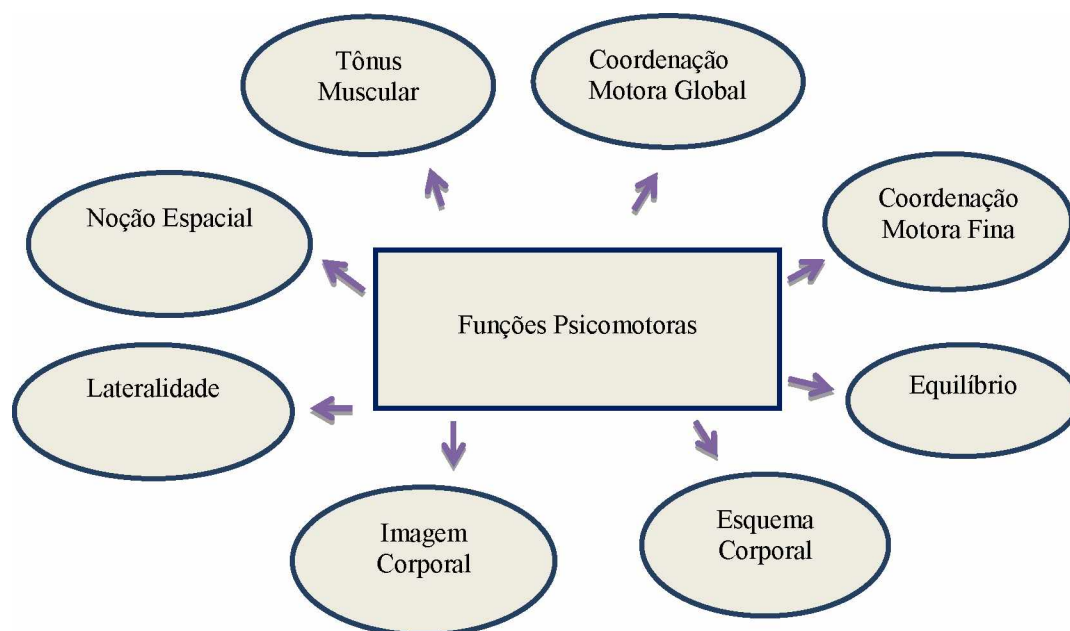
Assim, a criança tem possibilidades de aumentar o seu repertório motor, além de ser possível adquirir novos modelos de coordenação do movimento para performances mais elaboradas, constituindo dessa forma uma base fundamental para solidificar habilidades e capacidades motoras, nas quais a criança tem oportunidades de descobrir facilidades e potencialidades. Pereira, Nogueira e Duarte (2014) defendem que um trabalho voltado para as habilidades motoras fundamentais contribuem prontamente para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para toda a vida.

Pereira, Nogueira e Duarte (2014) esclarecem que os jogos, as brincadeiras e a dança são exemplos de atividades físicas presentes principalmente nas aulas de educação física na educação infantil. Significam um caminho vetor para que as crianças desenvolvam as habilidades motoras fundamentais, que contribuem para uma boa aprendizagem.

Estas atividades contribuem para que as crianças obtenham um bom desempenho no movimento, oferecendo as mesmas, bons modos de explorar o ambiente e o mundo ao seu redor (PEREIRA; NOGUEIRA; DUARTE, 2014, p.3).

No que tange à motricidade humana é extremamente importante explicitar as funções psicomotoras que em geral começam a se formar na infância e complementam essa gama de desenvolvimento. Apesar disso, Alves (2003) propõe que o desenvolvimento dessas funções consolida bases motoras importantes na formação da criança. O desenvolvimento de cada função psicomotora significa um processo dinâmico e individual, relacionado aos fatores ambientais, tarefa motora, fatores de crescimento, maturação e experiências motoras podem explicar as mudanças de comportamento motor no decorrer da infância, conclui a autora. Alves (2013) apresenta uma classificação para o Desenvolvimento Motor categorizando as principais funções motoras, conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 6 - Principais funções motoras, de acordo com ALVES (2013)



Fonte: Elaborada pela própria autora fundamentada na categorização das principais funções motoras (ALVES, 2013).

Nas considerações de Alves (2003), o tônus muscular representa a tonicidade, isto é, a capacidade geral dos músculos. Está presente em todas as manifestações da motricidade, controlando os músculos e significa que “o tônus é atuante corporal de tensões para o movimento de todo o corpo, com a função de controlar, regular e atuar no desenvolvimento do mesmo” (p.16).

Segundo essa autora, a coordenação motora global referencia-se pelas atividades que utilizam os grandes músculos dependendo do controle neuromuscular, isso permite que o movimento seja realizado de maneira harmoniosa (com força,

direção, amplitude, intensidade e velocidade, de forma adequada). A coordenação motora fina diz respeito a uma habilidade requintada, ou seja, executada por uma pequena musculatura, particularmente das mãos e dedos.

O equilíbrio, por sua vez, é a capacidade de manter-se sobre uma base de sustentação do corpo utilizando uma combinação adequada de ações musculares. O equilíbrio pode ser classificado como estático ou dinâmico. Na medida em que a criança cresce, o equilíbrio torna-se cada vez mais fundamental para a sustentação do corpo.

Alves (2003) considera ainda que o esquema corporal, como uma das mais importantes funções motoras, fornece a conscientização corporal. Refere-se à capacidade de discriminar com exatidão as partes corporais e a habilidade de organizar as partes do corpo na execução de uma tarefa, ou seja, “o esquema corporal, é a concepção de existência do próprio corpo no espaço, uma consciência corporal, onde deve haver o reconhecimento do seu corpo em relação ao mundo que pertence” (ALVES, 2013, p.16).

A imagem corporal designa a própria experiência que a pessoa tem do seu corpo, isto é o seu sentimento, de como a pessoa se enxerga no mundo em que vive. “A imagem corporal nada mais é do que a decodificação do corpo em si. É a tomada de consciência da existência corporal e física no espaço.” (ALVES, 2003, p.15). O ritmo e funcionamento do corpo influenciam e ajudam a adquirir a estabilidade do esquema corporal; auxiliando assim, no desenvolvimento da linguagem e compreensão do movimento em si.

Já a lateralidade é a predisposição à utilização preferencial de um dos lados do corpo, em três níveis: mão, olho e pé. Refere-se a uma relação de dominância dos hemisférios cerebrais que determina o predomínio de um lado do corpo sobre o outro: “a dominância funcional de um lado do corpo é determinada não só pela educação, mas pela predominância de um hemisfério cerebral sobre o outro” (ALVES, 2003, p.17).

A noção espacial refere-se ao conhecimento do espaço externo do corpo, estando próxima à noção de direcionalidade, segundo a autora. E por fim, a organização espacial é relativa à capacidade que o indivíduo tem de se situar e orientar em relação aos objetos, às pessoas e ao seu próprio corpo em um determinado espaço. Em suma, é o indivíduo saber localizar o que está à direita ou à esquerda; à frente ou atrás, acima ou abaixo de si, ou ainda, um objeto em relação a outro.

Já Maluf (2013) acredita que o desenvolvimento motor oportuniza a aprendizagem gestual com base numa movimentação corporal com intenções educativas que viabilizam um melhor conhecimento corpóreo. Para ela, os principais elementos

básicos da educação psicomotora são: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e orientação corporal.

Figura 7 – Principais elementos básicos da educação psicomotora de acordo com Maluf (2013)



Fonte: Elaborada pela própria autora fundamentada nos principais elementos básicos da educação psicomotora (MALUF, 2013).

Na visão de Maluf (2013), quando a criança é capaz de diferenciar as partes do seu corpo e reconhecê-lo diante do mundo, ela se sente preparada para movimentar-se e agir diante as situações, pois assim ela forma o esquema corporal. Para a autora, o esquema corporal “é um elemento corporal imprescindível para a formação da personalidade da criança” (p. 27). A lateralidade permite elaborar a dominância lateral. Essa prevalência compreende o indivíduo escolher qual o melhor lado do corpo (direita ou esquerda) consegue realizar movimentos de força e agilidade com mais facilidade. Em outras palavras lateralidade:

É a capacidade de dominar os dois lados do corpo, juntos ou separadamente. É importante que haja a argúcia da diferença entre direita e esquerda, é imprescindível também que se tenha noção de distância entre os elementos posicionados tanto do lado direito como do lado esquerdo (MALUF, 2013, p.27).

A estruturação espacial, segundo a autora, define muito bem a capacidade das pessoas distinguirem a sua posição no espaço quanto aos outros e aos objetos. É ter a consciência do seu próprio corpo num determinado espaço. Esse elemento básico como a forma de aprender e saber se orientar para frente e para trás, para direita e para a esquerda, para baixo e para cima. Por último, a orientação espacial designa-se a reconhecer e saber se localizar no tempo.

Maluf (2013) revela ainda o grande valor do trabalho da educação psicomotora, no sentido de promover experiências palpáveis, nas quais as crianças podem ser estimuladas ao desenvolvimento intelectual e ao conhecimento de si mesmo, ou seja, do seu corpo e do espaço que a cerca. Desta forma, acredita que “a educação do movimento é o ponto de partida das futuras aquisições de aprendizagens” (MALUF, 2013, p. 28).

Ainda na perspectiva dessa discussão, Bock e Furtado (1998) destacam o trabalho da disciplina de educação física como uma forma eletiva do trabalho psicomotor por meio das atividades de: coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, conscientização do esquema corporal e orientações no espaço e no tempo. O aspecto funcional relaciona-se diretamente aos fatores de execução dos movimentos e desempenho de habilidades e o aspecto afetivo liga-se às relações e interações que o indivíduo estabelece com as pessoas e os objetos em seu entorno.

Connolly (2000) assegura que a motricidade envolve mudanças de padrões de movimento e nas atividades do dia a dia, inclusive nas atividades escolares e extraescolares. Para esse autor, “o desenvolvimento motor é um fenômeno que permeia a vida de todas as pessoas; ele possibilita a realização de atos motores essenciais à vida diária não só por sua excepcionalidade, mas também por sua ubiquidade” (CONNOLLY, 2000, p. 1).

No caso particular da Educação Física e áreas afins, os termos desenvolvimento motor e aprendizagem motora são fatores correlacionados e intrinsecamente ligados ao comportamento e controle motor, que na primeira infância representam importantes indicativos do desenvolvimento global da criança. Nesta ótica, explicita conceitos que julgam essenciais e ao mesmo tempo inter-relacionados com a motricidade infantil: movimento, ação e habilidade.

Movimento corresponde a mudanças espaciais no tempo real; ele envolve energia e seu gasto, controle e produção de força. Ações são diferentes. Ação é um comportamento dirigido a uma meta, é específico e tem um propósito, por exemplo, colocar uma meia, jogar uma bola, pegar um copo. Todas são ações que fazemos rotineiramente. Habilidade refere-se a uma capacidade praticada que o perito apresenta na execução de uma série de tarefas. Ele as executa de forma segura e estável, com grande probabilidade de sucesso (CONNOLLY, 2000, p. 2).

Portanto, frente a todas as ponderações explicitadas neste tópico, torna-se um ponto abalizador destacar o papel do professor de educação física que, atuando na educação infantil, pode contribuir e influenciar positivamente no desenvolvimento

motor de seus alunos por meio das atividades oferecidas, além da estimulação e encorajamento que pode oferecer para que a criança possa explorar seu próprio corpo e o ambiente.

Enfatizamos que estimular o desenvolvimento psicomotor na criança nas series iniciais da educação é de extrema importância como fator de intervenção para dificuldades futuras, tanto no aspecto motor quanto no aspecto cognitivo e afetivo social; a criança evolui e constrói suas habilidades motoras aos poucos na sua troca com o meio, ampliando sua capacidade de aprender e se adaptar. Pensando nos fatores de interferências no desenvolvimento motor, queremos ressaltar o meio social como fator imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo, além dos recursos pedagógicos e metodológicos oferecidos pela escola.

Feita essa discussão a respeito da importância da psicomotricidade, e consequentemente, da educação psicomotora e seus benefícios na infância, Ferreira (1993) acrescenta que um bom desenvolvimento motor estabelece a base fundamental para o processo de aprendizagem da criança. A autora explica que normalmente quando a criança apresenta dificuldades na aprendizagem tem como principal motivo alguma defasagem no desenvolvimento psicomotor. A criança, ao adquirir uma boa experiência nesse requisito, consegue conquistas que podem marcar sua vida emocional e intelectual. O desenvolvimento motor deve ser enfatizado na educação infantil, já que o corpo é a sede das aprendizagens.

Não existe aprendizagem sem que seja registrada no corpo. Para a autora, a participação do corpo no processo de aprendizagem se dá pela ação do sujeito e pela representação do mundo. Todo conhecimento apresenta um nível de ação (fazer os movimentos) e um nível figurativo (dado pela imagem pela configuração) que se inscreve no corpo. Pensando no desenvolvimento da criança de forma integrada e buscando entender aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais, é necessário o estudo do desenvolvimento psicomotor (FERREIRA, 1993, p.18).

Na verdade, é importante considerar a estreita ligação entre as categorias de estudo porque uma está interligada a outra. Deduzimos que a psicomotricidade, a educação psicomotora, o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora, aprimoram-se principalmente por intermédio das relações do indivíduo com o meio em que se encontra, através dos aspectos emocionais, das atividades cognitivas e do movimento, que influenciam também as diversas formas de aprendizagem.

3.1.2 Aprendizagem Motora: aquisição de habilidades motoras por meio do movimento

De acordo com Tani (2005) enquanto o DM procura estudar as mudanças motoras que ocorrem no movimento do ser humano ao longo do seu ciclo de vida, a Aprendizagem Motora (AM) é inerente ao ser humano e auxilia diretamente no desenvolvimento mental, corporal e emocional dos indivíduos, engloba os processos e mecanismos envolvidos na aquisição de habilidades motoras e os fatores que os influenciam, ou seja, como a pessoa se torna eficiente na execução de movimentos para alcançar uma meta desejada, com a prática ou com a experiência? (TANI, 2005, p. 19).

Para uma melhor compreensão da AM como campo de estudo é importante considerar a sua correlação com o desenvolvimento motor, controle do movimento e comportamento motor que se classificam como fatores indissociáveis nesta discussão. Tani (2005) justifica que essa associação entre desenvolvimento motor, controle e comportamento motor refere-se ao funcionamento do sistema nervoso central junto à coordenação dos músculos e as articulações nos movimentos. Afirma ainda que o movimento se constitui como a base do domínio motor (ou psicomotor) que permite a aquisição dessas habilidades, assim como a melhoria das funções motoras desempenhadas pelo indivíduo as capacidades motoras e também a performance são pertencentes à aprendizagem motora.

Para Magill (2000) a AM é definida como o conjunto de processos cognitivos associados à experiência e à prática que resultam em mudanças relativamente permanentes no comportamento motor. Para tanto, o autor esclarece que aprender exige uma modificação estrutural interna que se observa geralmente por meio do desempenho numa alteração estável (persistente no tempo) do comportamento do indivíduo como resultado da prática e/ou experiência.

Já Benda (2006) confirma que na AM realmente há uma mudança no padrão de comportamento motor, mas afirma que essas mudanças ocorrem devido às experiências anteriores do sujeito, que por meio da prática consegue atingir um grau mais elevado de desempenho. O autor coloca que as experiências anteriores funcionariam como uma espécie de balizamento da aprendizagem, dando suporte às aprendizagens posteriores. Assim sendo, “um repertório motor amplo seria base para a aprendizagem mais efetiva de nova habilidade” (BENDA, 2006, p.43).

Tani (2001) referenda a aprendizagem motora como campo de estudo que se faz presente nas áreas de Cinesiologia, Educação Física, Esportes, em laboratórios de Fisiologia do Exercício e Biomecânica. De acordo com as principais correntes teóricas que respaldam esse campo científico, existem dois tipos de pesquisa em aprendizagem motora: 1) investigação dos mecanismos e processos subjacentes à aquisição de habilidades motoras e 2) investigação dos fatores que afetam a aquisição da habilidade motora. Na perspectiva dessa discussão, o autor acrescenta:

Em diferentes períodos de sua história, maior ou menor ênfase foi e tem sido dada a um desses dois tipos de pesquisa, cada qual com suas metodologias características. No entanto a sua implementação tem estado subordinada às condições operacionais viabilizadas pelo avanço teórico e técnico de cada momento (TANI, 2001, p.20).

Tani (2001) destaca ainda, que as pesquisas em aprendizagem motora possuem diferentes categorias de análises, isto quer dizer que possuem abordagens referentes aos processos químico e sociológico. “No nível bioquímico de análise os estudos focalizam a natureza das interações bioquímicas que ocorrem dentro das células quando indivíduo executa movimentos ou ainda adquire habilidades motoras” (p.20).

As ações elétricas e mecânicas que ocorrem no grupo de células são responsáveis pela organização e controle de movimento, portanto, o estudo das estruturas neurais que possibilitam o surgimento do comportamento motor. Contudo, ao que diz respeito ao processo sociológico, a análise se dá a nível comportamental, as habilidades motoras abrangem um contexto mais global na função dos indivíduos na sociedade, como exemplo a escolha de certas atividades motoras em times ou grupos, conclui o autor.

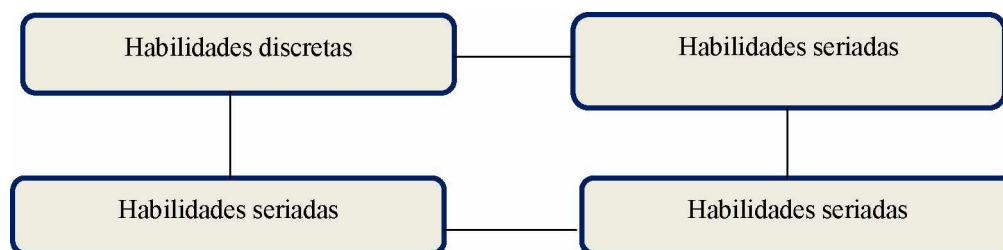
Chiviakowsky (2000) explica que pesquisas atuais relativas a essa temática se referem principalmente à frequência de conhecimento de resultados (FCR). A FCR tem sido reconhecida como uma das mais importantes variáveis nesse processo. É um tipo de feedback extrínseco produzido por uma resposta motora que é fornecida ao executante, durante ou após o movimento, mas por uma fonte que não o próprio indivíduo, que contribui para uma aprendizagem de habilidades motoras mais eficiente.

A aprendizagem motora é considerada como um processo complexo, influenciado pela interação de um conjunto de variáveis relacionadas à tarefa a ser aprendida, ao ambiente da aprendizagem e às características do indivíduo que aprende (CHIVIACOWSKY, 2000, p.185).

Como a AM refere-se à aquisição de habilidades motoras e mudanças de comportamento motor, está ligada diretamente às capacidades motoras e potencialidades do indivíduo. Dessa maneira, é pertinente esclarecer: o que é habilidade motora? Para Magill (1984), a habilidade motora refere-se a um ato ou tarefa motora. Justifica que quase todo ato motor ou movimento pode ser considerado como habilidade, ou seja, a facilidade para desempenhar um movimento.

Para Schmidt e Wrisberg (2001), a habilidade motora é o ato de executar uma tarefa motora com sucesso e desenvoltura e podem ser divididas em duas formas: a) execução da tarefa motora (exemplo: jogar sinuca ou beisebol) e b) grau de execução da tarefa motora (exemplo: alto nível ou baixo nível de execução). As habilidades podem ser classificadas pela organização da tarefa, isto é, a maneira como o movimento é organizado. Assim sendo Schmidt e Wrisberg (2001), classificam essas habilidades.

Figura 8 - Classificação das habilidades motoras proposto por Schmidt e Wrisberg (2001)



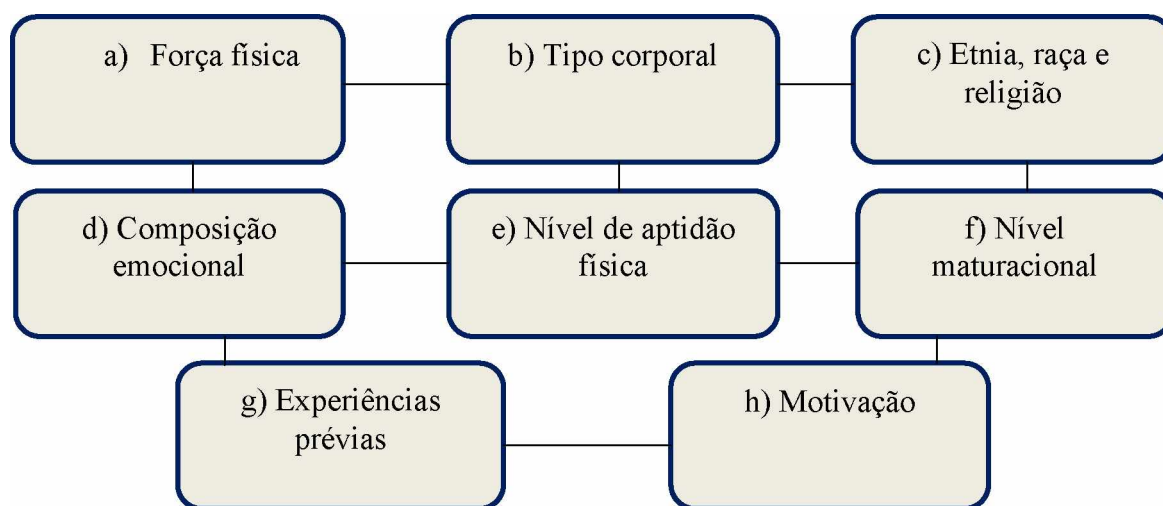
Fonte: Elaborada pela própria autora fundamentada na classificação das habilidades motoras e organização do movimento (SCHIMIDT; WRISBERG, 2001, p.19)

Schmidt e Wrisberg (2001) ainda explicam que a habilidade discreta designa-se a “uma tarefa de habilidade organizada de maneira que a ação é normalmente breve em duração e tem início e fim bem definidos” (SCHIMIDT; WRISBERG, 2001, p.19). Exemplificando, seria arremessar ou chutar uma bola, nadar ou fazer ginástica. São importantes no contexto de muitos esportes e jogos, especialmente aqueles que envolvem ações de batidas, chute, arremesso e recepção.

Já a habilidade seriada refere-se a “um tipo de organização da habilidade caracterizado por várias ações discretas, conectadas em uma sequência, sendo, frequentemente, a ordem da ação crucial para o sucesso da performance” (SCHIMIDT; WRISBERG, 2001, p.19). Como exemplo está o ato de dirigir envolve várias ações como pisar na embreagem, mudar marcha, pisar no acelerador e freio, conectados a uma sequência específica.

A habilidade contínua “se caracteriza por serem frequentemente repetitivas ou rítmicas por natureza, com a sequência de ações fluindo por vários minutos” (SMIDTH; WRISBERG, 2001, p. 20). Por exemplo, correr, nadar, andar de skate ou pedalar uma bicicleta. Em concordância com esses autores, a aquisição ou aprendizagem de uma habilidade motora, implica na combinação de pequenos elementos para uma posterior elaboração que resulta no controle maior da ação. E a habilidade cognitiva é aquela em que a natureza do movimento é menos importante para o todo, equivale ao sucesso da estratégia ou decisão tomada. Por exemplo: jogo de xadrez.

O que são capacidades motoras? São características individuais que podem influenciar na qualidade da performance motora. Destacamos um conjunto de fatores e diferenças individuais que podem interferir na constituição dos movimentos das pessoas:



Fonte: Figura 9 - Elaborada pela própria autora fundamentada na classificação das habilidades motoras e diferenças individuais (SCHIMIDT; WRISBERG, 2001, p.42).

Magill (2000) descreve que a diversidade das capacidades motoras nos remete a um processo implícito para o sucesso na aprendizagem e desempenho motores e isso acontece por causa das diferenças individuais. Isso acontece porque os indivíduos são diferentes quanto à rapidez ou êxito na aquisição das habilidades motoras. Para tanto, destaca que “se você observar uma turma de principiantes praticando atividades físicas encontrará vários graus de sucesso e de fracasso nos primeiros dias” (MAGILL, 2000, p.301).

A aquisição de habilidades junto às capacidades motoras produz e elabora o comportamento motor, que nada mais é do que a mudança do padrão de movimento que

gera fatores da performance que conduzem à aprendizagem motora. Para Ré (2011), os ganhos no DM estão associados diretamente à AM, ou seja, ao desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras que potencializam a predisposição, inclusive para habilidades esportivas. O autor acredita que o potencial de futuras aquisições motoras começa a ser estruturado desde o nascimento e essas características, que são adquiridas na infância, além de servirem de base motora nessa idade, perdurarão tanto na adolescência, quanto na idade adulta:

O processo de aquisição de habilidades e capacidades motoras, assim como o desempenho esportivo, emerge em função das interações entre fatores biológicos e ambientais. Portanto, a infância pode ser considerada uma fase determinante desse processo, tanto pelo ritmo acelerado de alterações biológicas, como pela elevada capacidade de adequação aos estímulos ambientais. É provável que a quantidade e a qualidade dos estímulos presentes nessa fase influenciem diretamente o desenvolvimento em idades posteriores (RÉ, 2011, p.64).

Magill (1984) enumera os fatores primários para as capacidades motoras: velocidade, força, impulsão, precisão, flexibilidade e coordenação e para a organização de desenvolvimento das habilidades motoras, faz uma análise da evolução e desenvolvimento dessas habilidades. Para tanto, aborda sete particularidades que considera de suma importância nesse processo.

Figura 10 - Organização de desenvolvimento das habilidades motoras proposto por Magill (1984)

Estimulação sensorial: atuação de um ou vários estímulos sobre um ou mais órgãos dos sentidos.

Predisposição: uma prontidão preparatória para um tipo particular de ação (experiência prévia).

Resposta dirigida: o ato comportamental manifesto sob a direção do instrutor ou em resposta à autoavaliação, no qual o aprendiz tem um modelo ou um padrão pelo qual se pode comparar.

Mecanicismo: o aprendiz alcançou um certo nível de desempenho quando a resposta é habitual.

Resposta complexa: neste nível o indivíduo pode desempenhar um ato motor considerado complexo devido ao tipo de movimento requerido. O aprendiz atingiu certa habilidade.

Adaptação: alteração de atividades motoras para satisfazer às exigências de novas situações problemáticas.

Criação: criação de novos atos motores ou modos de manipular os materiais.

Fonte: Elaborada pela autora fundamentada na organização de desenvolvimento das habilidades motoras (MAGILL, 1984, p. 6).

Ainda com relação à teoria da motricidade humana, podemos nos valer das considerações de Meinel (1984) que traz importantes informações em relação à coordenação de movimento. Este conceito refere-se literalmente a ordenar junto, ou simplesmente, combinar distintas variações e junções de movimentos musculares, aliados a um ritmo num processo designado de coordenação neuromuscular. “Coordenação na atividade do ser humano, é a harmonização de todos os processos parciais do ato motor em vista do objetivo, da meta a ser alcançada pela execução do movimento” (MEINEL, 1984, p.2).

Na fase inicial ou preparatória do movimento, a intenção é conseguir uma primeira execução do movimento que facilite o sucesso da fase principal. Isto normalmente acontece por um movimento de compensação. Já a fase principal encontra-se a solução da tarefa propriamente dita, isto quer dizer que primeiro há um impulso de movimento para posteriormente um impulso de força em todo o corpo seguindo-se a realização de um movimento.

Para se jogar uma bola, por exemplo, o braço de lançamento é levado primeiramente com a bola para trás, com a participação de todo o corpo. Antes de um salto de saída ou salto final no salto em distância, os braços são impulsionados para trás, e ocorre um movimento de abaixamento de todo o corpo, pela flexão das articulações de pé, joelho e quadril, que determinam um movimento de compensação que consegue uma ótima via de trabalho para a musculatura participante e relações angulares favoráveis na articulação (MEINEL, 1984, p. 47-48).

Meinel (1984) continua esclarecendo que a criança na idade pequena está numa fase de aquisição de múltiplas formas de movimento. O desenvolvimento das habilidades motoras e, conseqüentemente, a aprendizagem motora estão ligadas indissociavelmente ao andamento dessas formas de movimento e acrescenta que o desenvolvimento motor, associado à linguagem e ao pensamento; estabelecem uma estreita ligação e para se desenvolverem; sugere dar às crianças espaço e liberdade que corresponda às suas necessidades. Afirma ainda que entre o terceiro e o sétimo ano de vida há diversas combinações de movimentos que vão se aperfeiçoando. Vejamos:

Estas combinações são andar e puxar, empurrar e carregar; andar ou correr combinado com o quicar, lançar para cima e pegar novamente a bola; andar, correr, saltitar em alternância, andar e correr combinado com o subir, trepar, equilibrar, saltar e parcialmente também lançar e outros” (MEINEL, 1984, p. 287).

Ainda na perspectiva da discussão do controle de coordenação dos movimentos, podemos nos aportar nos estudos de Magill (2000) que propõe diferentes formas de controle motor para diversas formas de habilidades. O autor descreve que “para desempenhar com sucesso a grande variedade de habilidades motoras que utilizamos em nossa vida diária, precisamos coordenar o funcionamento conjunto de vários músculos e articulações” (MAGILL, 2000, p.37).

Dessa maneira, o desempenho de habilidades motoras envolve a organização dos músculos do corpo, assim sendo, aumenta a probabilidade da pessoa atingir com mais facilidade a meta da habilidade que está sendo executada. O autor coloca que ao passar de uma tentativa de desempenho de uma função para outra, produzimos padrões de movimentos diferentes que podem ser precisos e consistentes. Para uma melhor compreensão, explicita:

Por exemplo, desempenhamos alguma habilidade com movimento relativamente lentos; pense em como posicionamos o arco antes de lançar uma flecha ou seguramos uma xícara para beber seu conteúdo. Outras habilidades, como atirar uma bola, ou saltar de um banco no chão, requerem movimentos rápidos e balísticos. Algumas habilidades motoras, como escrever um número ou abotoar uma camisa, são constituídas por poucos componentes; outras como executar passos de dança ou tocar piano, são mais complexas (MAGILL, 2000, p.37).

Dos aspectos abordados até aqui, constatamos que os profissionais do movimento podem contribuir diretamente no processo de desenvolvimento motor e na aquisição de importantes aprendizagens motoras das crianças, visto que essas experiências fazem parte do nosso cotidiano o tempo todo. A aquisição de habilidades motoras, sejam elas simples ou mais elaboradas, precisam de estímulos para serem desenvolvidas. Acreditamos que se inserem neste campo de atuação, além das atividades psicomotoras, o esporte, as lutas, os jogos, a dança, o teatro, os jogos infantis, as brincadeiras e as diversas formas de movimento que contemplam esse universo.

Para Ausubel (1982), a aprendizagem pode ser cognitiva, afetiva ou psicomotora. A aprendizagem cognitiva ocorre no armazenamento lógico e ordenado de informações na mente do aprendiz; na aprendizagem afetiva, traços internos são advindos de experiências passadas, como prazer ou dor que efetivam o processo e já na

aprendizagem psicomotora ocorre um conjunto de respostas musculares devido ao treino e prática que estão interligados com a aprendizagem cognitiva e afetiva.

Ainda na discussão do processamento de informações, Papalia, Olds e Feldman (2006, p.71) esclarecem que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da observação e análise dos processos mentais juntos à percepção e informações recebidas “os cientistas que utilizam essa abordagem estudam como as pessoas adquirem, lembram e utilizam a informação através da manipulação de símbolos ou imagens mentais”; isso porque há uma comparação interessante do funcionamento do cérebro a um computador. As pessoas são pensadores ativos e agem sobre o seu mundo. Dessa maneira, as impressões sensoriais entram e o comportamento sai. “A abordagem do processamento de informações oferece um modo valioso de reunir informações sobre o desenvolvimento da memória e sobre outros processos cognitivos” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 71).

A AM acontece da seguinte forma: primeiro os indivíduos recebem uma informação do meio; depois essa informação é decodificada e interpretada pelo cérebro. Em seguida, a informação é retida e armazenada na memória. Dessa forma, os processos neurobiológicos ou processamento de informação acontece quando existe o recebimento, processamento e transformação da informação, ou seja, aí ocorre a aprendizagem (MAGILL, 2000).

Para a efetivação da aprendizagem de habilidades é fundamental as diversificadas experiências e a atenção na realização das práticas e por isso Magill (2000) afirma que

Uma característica consistente das teorias de aprendizagem de habilidades motoras é a ênfase dada às vantagens para a aprendizagem, decorrentes da variabilidade da prática. A preparação e o desempenho de habilidades motoras sofrem os efeitos da nossa capacidade limitada de selecionar e prestar atenção na informação (MAGILL, 2000, p.107).

A AM é definida como o conjunto de processos cognitivos que associados à experiência e à prática resultam em mudanças relativamente permanentes no comportamento motor. Portanto, aprender exige uma modificação estrutural interna que se observa geralmente através do desempenho numa alteração estável (persistente no tempo) do comportamento do indivíduo como resultado da prática e/ou experiência.

Uma pessoa inicia a prática para aprender uma nova habilidade utilizando um padrão de coordenação que lhe é familiar, ainda que

seja similar de alguma forma, ao padrão que a pessoa precisa aprender. O padrão que a pessoa utiliza espontaneamente na tentativa de prática inicial decorre de sua tentativa de atingir a meta da ação da nova habilidade (MAGILL, 2000, p. 313).

Chiviakowsky et al (2007) afirmam que as crianças têm um acervo motor muito menor. Os adultos ou adolescentes estão mais preparados quanto às diferenças de padrões espaciais e temporais, a capacidade de reconhecer ou não uma determinada situação interfere diretamente nos padrões motores. O processo das habilidades motoras dependem do feedback ou resposta recebida. Melhor explicando, o reforço positivo após boas tentativas exerce maior poder de motivação do que após más tentativas, ou reforço negativo. Para tanto, esclarecem que:

A aprendizagem e o desempenho de habilidades motoras estão desta forma, estreitamente relacionados com o nível de desenvolvimento motor e, por consequência, à capacidade de processar informações (CHIVIAKOWSKY et al, 2007, p. 159).

Neste compêndio, Benda (2006) considera que no processo de AM o aprendiz passa de uma fase específica para a tarefa global (inicial para final). Essa mudança de comportamento motor significa dizer que a competência motora para solucionar problemas os quais o aprendiz já está acostumado, se aprimora, atingindo um novo padrão de resposta àqueles padrões de movimento praticados anteriormente, mas para tal, necessita de respostas que evidenciem o seu desenvolvimento. O autor explica:

Tal afirmação pode ser verificada quando se recorre ao fenômeno e se observa o comportamento dos aprendizes. Ao concluir a execução de uma tentativa, o praticante iniciante não tem capacidade precisa de avaliação de seu padrão de movimento ou mesmo explicar qual resultado atingiu. Para fazer essa análise o aprendiz depende do feedback. É essa informação que fornecerá base para análise de seu sucesso ou fracasso, isto é, uma operação de subtração: meta a ser atingida menos o resultado obtido na execução. A diferença desta operação chama-se erro. É a partir do conhecimento do erro que o aprendiz tem base para fazer os ajustes e correções necessárias à melhoria de desempenho (BENDA, 2006, p.43).

A respeito dessa discussão Tani (2005) coloca que a aquisição de habilidades motoras não tem somente um processo de início e fim, isto é, não finaliza com a automatização do movimento. Além dessa automatização tem a fase de estabilização e de adaptação. Na fase de estabilização os movimentos tornam-se, com a prática, consistentes e coordenados, atingindo uma maior padronização espaço-

temporal e, conseqüentemente, melhor adequação para a realização de um novo movimento.

Na fase de adaptação, o sistema se ajusta aos estímulos externos, que exigem uma resposta do aprendiz que tem intenção de executar a habilidade formando novas estruturas, mais complexas. Isso significa que a formação de novas estruturas a partir daquelas já adquiridas, promove o aumento de complexidade do sistema e essa crescente complexidade é primordial na obtenção das habilidades motoras.

De acordo com o autor, são esses processos de ensaio e erro, e as experiências motoras prévias presentes em nossas memórias que nos permitem adquirir novas habilidades motoras. Para melhor compreensão citamos alguns exemplos de AM: andar de bicicleta, nadar, escrever, dirigir um carro, dentre outros. São modelos de aprendizagens que quando aprendidos jamais são esquecidos, ficam armazenados na memória. Assim o nosso cérebro aciona o mecanismo chamado de programa motor que aciona as habilidades motoras independentemente da tarefa motora:

Assim que o programa motor se inicia, a sequência completa de movimentos é precisamente executada sem a menor necessidade de informações sensoriais, pois ele contém todas as informações necessárias para a realização do movimento (TANI 2005, p.17).

Com relação à permanência das aprendizagens Benda (2006) explicita que pode ser relativa, ou seja, se não as praticarmos, pelo menos algumas que são significativas, provavelmente poderão ser esquecidas ou perder gradativamente a qualidade de desempenho, pois “a prática, neste processo, parece então ser essencial. É preciso praticar para aprender e é preciso praticar para não desaprender” (BENDA, 2006, p.43). A aprendizagem não é diretamente mensurável, isto é, ela depende do desempenho alcançado e só se concretiza quando o novo padrão se torna estável e preciso, quando alguma competência foi formada.

No nosso entendimento, e com base nas análises teóricas, ao se movimentarem as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos e ampliam dessa forma, o uso significativo de gestos e posturas corporais, podendo assim, descobrir os próprios limites utilizando um instrumento poderoso: a linguagem corporal. Neste sentido, a linguagem corporal permite à criança localizar-se no espaço, se reconhecer como pertencente a esse mesmo espaço, se reconhecer como pessoa e desenvolver suas capacidades intelectuais, sociais e afetivas, bem como a motivação e fortalecimento da autoestima.

3.2 Motivação e afetividade: fatores preponderantes para a Aprendizagem na educação infantil

Para Santos (2002), algumas estruturas mentais se modificam com o tempo e outras com o amadurecimento, sendo que algumas são pertinentes por toda a vida; a motivação é uma delas e a ela é atribuída tanto a facilidade, quanto a dificuldade para se obter qualquer conhecimento. O sucesso ou o fracasso no processo ensino aprendizagem, por exemplo, demanda da motivação do sujeito para aprender e dos estímulos oferecidos a ele. No estudo da motivação, segundo a autora, são consideradas três variáveis: o ambiente, as forças internas do indivíduo (necessidade, vontade e interesse), e o objeto em questão.

Para a referida psicóloga, a motivação torna-se uma peça de fundamental importância em qualquer tipo de aprendizagem e, conseqüentemente, como fator de interferência, pois é uma força que leva o indivíduo à ação, ou seja, uma relação extrínseca, influenciando uma relação intrínseca entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Neste caso, a relação da criança com os objetos primeiro acontece na forma concreta, para só posteriormente transformar-se na qualidade de abstração e conhecimento.

Para Negrine (1994), a aprendizagem motora está relacionada a fatores externos e por outro DM se refere a fatores internos relacionados com o processo de maturação do indivíduo. Na sua concepção, “o tema desenvolvimento motor é polêmico pela dimensão de sua abrangência” (p.9). O autor acredita que a área da psicologia se preocupa muito mais com essas questões do que a área educacional, mas acredita que a dicotomia que existe entre o biológico e o social influencia algumas concepções que permeiam o processo ensino aprendizagem:

A rotulação das aprendizagens como cognitivas, afetivas e psicomotoras esvazia-se no momento em que se aprofunda o entendimento do ser humano como um ser total. Entender a totalidade do homem e aceitar sua globalidade significa abandonar o conhecimento fragmentado, que ao logo da história das ciências procurou estudar “as aprendizagens”, como sendo oriundas de mecanismos diferentes, obedecendo, conseqüentemente, a diferentes esquemas (NEGRINE, 1994, p.11).

Com relação à importância dos aspectos, cognitivo e afetivo nas aprendizagens escolares, Golse (1998) clarifica a importância do acolhimento da criança quando esta chega à escola, pois este local pode ser considerado como o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança e se constitui como o lugar apropriado para constituir bases sólidas para futuras aprendizagens.

Nesse sentido, a instituição escolar deve ter como premissa o objetivo de oferecer um local espaço agradável, capaz de oferecer condições suficientes para que essa criança se sinta aceita, segura e motivada, influenciando na construção de relações interpessoais positivas. O autor prossegue destacando que o papel do professor é crucial na formação desses educandos e modos de sentir o mundo. A afetividade na Educação Infantil e a sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Almeida e Mahoney (2007) afirmam a importância da relação entre professor e aluno. Coloca que muitas dificuldades em qualquer tipo de aprendizagem ou problemas de atenção podem estar relacionados à afetividade. As autoras definem a afetividade como um domínio funcional abrangente, no qual, aparecem diferentes manifestações desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

Neste prisma, explicam que o desenvolvimento da afetividade depreende da ação de dois fatores: o orgânico e o social, ou seja, a afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser amplamente influenciada pela ação do meio social. Dessa forma, os seus efeitos podem ser transformados pelas circunstâncias sociais e escolhas do indivíduo, podendo determinar situações de bem ou mal-estar. O meio social se caracteriza como uma condição necessária para o desenvolvimento do indivíduo.

Embora tudo isso influencie o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança e embora não possa remediar diretamente as condições sociais inadequadas, não se pode esquecer que a escola é um ambiente que exerce uma grande reviravolta na vida da criança. Por isso, não se deve esquecer as características individuais e as condições de vida da criança, muito menos desconsiderá-las no planejamento de suas atividades. Ignorar as condições de vida tanto quanto as capacidades infantis significa cruzar os braços diante das dificuldades que a criança atravessa ao submeter-se às expectativas e regras do ambiente escolar (ALMEIDA; MAHONEY, 2008, p. 353).

Essas estudiosas afirmam o valor da parceria entre família e escola. Ambas exercem participação ímpar nesse processo de desenvolvimento da criança, pois constituem o principal núcleo que favorecerá aprendizagem de sentimentos que com

certeza, marcarão a vida de uma criança. Nesta perspectiva, é de extrema relevância que o professor, principalmente na educação infantil, prepare situações nas quais a criança trabalhe em grupo, influenciando a coletividade, princípio muito importante na construção do indivíduo, acrescenta as autoras.

Portanto, todas as contribuições teóricas abordadas em nosso estudo até este momento, nos permitiram compreender os principais aspectos referentes ao Desenvolvimento Humano e as influências ou interferências de diversos fatores que podem alterar o desenvolvimento natural de uma criança.

Antes de encerrarmos esta seção, esclarecemos novamente que nossa intenção foi a de apresentarmos e discutirmos as duas categorias pertinentes. Desenvolvimento motor e Aprendizagem Motora, associadas às demais categorias, que são a Psicomotricidade e a Educação Psicomotora propostas neste estudo. Será a partir dessas discussões que olhares para os sujeitos desta investigação servirão como parâmetro de análise, de comparação e de entendimento da realidade que permeia essa área e seus docentes.

Na próxima seção, apresentaremos as escolhas metodológicas para esta pesquisa, mais especificamente, iremos mostrar quem são, quantos são e de onde são os sujeitos que irão compor o universo da presente pesquisa. Também será explicitado o percurso metodológico percorrido para a obtenção dos dados da pesquisa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Nas sessões anteriores discutimos questões teóricas sobre a Psicomotricidade e Educação Psicomotora e seus benefícios na Educação Infantil, bem como a influência do profissional de Educação Física que atua nessa modalidade de ensino, no desenvolvimento infantil. Na sequência, apresentamos e tratamos das categorias de estudo: Desenvolvimento Motor Humano e Aprendizagem Motora objetivando elucidar questões pertencentes a essas categorias de estudo, para dialogar sobre sua importância no desenvolvimento global da criança na infância.

Associar os aportes teóricos à pesquisa de campo realizada é a intenção desta seção investigando e compreendendo qual o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de graduação em Educação Física, atribuem às categorias de estudo: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento Motor Humano e Aprendizagem Motora. Reafirmamos que essa investigação é um desdobramento de uma pesquisa maior, vinculada ao Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas, do qual fazemos parte.

4.1 Abordagens da pesquisa

Realizar uma pesquisa requer a obtenção de conhecimentos metodológicos. Sobretudo, visa estabelecer a forma de análise e interpretação dos dados coletados. É de suma importância questionar o método utilizado na investigação como forma de alcançar as diferentes situações/problemas pertinentes a uma investigação.

Nossa pesquisa trata de um estudo descritivo com abordagem quantitativa, cujos dados qualitativos complementam a análise. Visto dessa forma, a integração de dados quantitativos e qualitativos podem apresentar concatenações entre diferentes fontes e com isso, torna a pesquisa mais forte, reduzindo a adoção exclusivamente de apenas uma dessas duas abordagens.

Dado o exposto, pretendemos alicerçar uma relação numérica dos dados coletados, por meio de análise estatística, e sucessivamente cruzar esses dados frente às ideias percebidas quanto à opinião da população alvo da pesquisa, por meio de

análise qualitativa dos dados obtidos em forma de textos discursivos, valorizando a pesquisa subjetiva e a opinião dos sujeitos, objetos de estudo da pesquisa.

Toda pesquisa se propõe a obter informações que sejam comprovadas e possam ser utilizadas por outros, objetivando caminhos para compreender a situação investigada de determinada conjuntura e grupos específicos. Os métodos quantitativos e qualitativos se complementam mutuamente; não existe quantificação sem qualificação, ou seja, não há a possibilidade de análise estatística sem interpretação, pois nós nunca realizamos nenhuma pesquisa numérica sem enfrentar problemas de interpretação. “Os dados não falam por si mesmo, ainda que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados” (BAUER; GASKELL, 2002, p.24).

Exatamente por isso, essa combinação dos métodos quantitativo e qualitativo é de fundamental importância sempre que o pesquisador julgar pertinente a análise dos dados estatísticos. Dessa forma:

Mesmo que as abordagens quantitativas e qualitativas apresentem interpretações diferentes, devemos considerar que ambas se complementam, fortalecendo-se, conseguindo, nesse caso, mais detalhes do que se os métodos fossem trabalhados isoladamente (BAUER; GASKELL, 2002, p.24).

Marconi e Lakatos (2001) propõem que o enfoque quantitativo vale-se do levantamento de dados para provas e hipóteses baseadas na medida numérica e da análise estatística para estabelecer padrões de comportamento. Ele procura principalmente à expansão de dados, ou seja, da informação. Na perspectiva desses autores:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornecem análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos atitudes, tendências de comportamento etc (Marconi; Lakatos, 2001, p. 269).

Neste sentido, Menga (1986) complementa que a pesquisa qualitativa “é o que se desenvolve numa situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18).

Ainda a respeito da interpretação da abordagem qualitativa é importante ressaltar que a concepção subjetivista dá origem à pesquisa de cunho qualitativo, pois:

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Gatti (2007) faz uma análise a respeito da pesquisa em educação partindo de alguns princípios, entre eles está o fato de que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p.12). Nesse sentido, torna-se complicado ter controle frente às pessoas e diversidades sociais dentro do âmbito educacional, pois é muito difícil abranger na totalidade questões pertinentes à Educação. A autora alega:

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades (GATTI, 2007, p.13).

De modo mais específico, Demo (1985) traz suas contribuições e propõe que a realidade seja a problemática da ciência, “já que por isso pesquisamos, porque a realidade nunca estará suficientemente estudada” (p.13).

Günther (2006) orienta que numa pesquisa na área da educação o pesquisador deve estar atento para que haja a prevalência do foco de estudo e que não seja considerada apenas a quantidade encontrada como resultado. De fato, é necessário ir além do que é quantificável, ou seja, situações identificadas por meio dos números. Na verdade, o pesquisador deve direcionar um olhar ampliado identificando e descobrindo novas realidades. É redundante afirmar que, para as abordagens da pesquisa possam abranger o contexto social, o pesquisador e o objeto de estudo em que a dinâmica desse processo acaba por produzir a influência entre as partes.

Torna-se profícuo esclarecer que a premissa não é colocar a pesquisa qualitativa frente à pesquisa quantitativa, não é decidir-se por uma ou pela outra. O fato em questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. É importante que o pesquisador se respalde em uma abordagem teórico- metodológica que conceda, num mínimo de tempo, alcançar um resultado que melhor favoreça a compreensão do fenômeno estudado e, conseqüentemente, para uma contribuição efetiva na sociedade.

Por meio da metodologia adotada, foi possível obter respostas para as indagações propostas que nos permitiu aprofundar nas questões pertinentes às expectativas desse estudo a fim de uma elaboração científica pautada em resultados de

origem estatística, racional, intuitiva e real, contribuindo para melhor elucidação dos fenômenos apresentados com base em uma reflexão aprofundada dos dados.

4.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa Instituição de Ensino Superior (IES) na cidade de Uberlândia.

4.3 População alvo da pesquisa

A escolha dos participantes da pesquisa se refere a professores de Educação Física com formação inicial nesta área e que atuam no curso de graduação em Educação Física.

4.4 O instrumento de pesquisa

Escolhidos a abordagem metodológica, o local de investigação e os participantes, partimos para a escolha dos instrumentos de coleta de dados, para assim, burocratizar e assegurar a seriedade da pesquisa. Para tanto, o primeiro procedimento foi buscar a aprovação para a realização do projeto junto ao Comitê de Ética (Apêndice A) para seu início, juntamente com a aprovação do instrumento de pesquisa (Apêndice B), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos/Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU).

Para o início da pesquisa enviamos uma carta de esclarecimento junto aos coordenadores de curso solicitando a participação dos professores formados em Educação Física atuantes no curso de graduação - Declaração da Instituição Coparticipante (Apêndice B) e, posteriormente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice F).

Sobre o procedimento de coleta de dados foi utilizado o questionário. Segundo Boni e Quaresma (2005) o questionário caracteriza-se como instrumento de investigação que objetiva recolher informações baseando-se, geralmente, no questionamento de um grupo representativo da população proposta para o estudo, a

partir da utilização de um determinado número de questões que envolva o tema a ser pesquisado, sem a interação direta entre pesquisador e pesquisado. Auxilia também na construção de um perfil dos participantes, visto que este consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, garantindo também uma maior liberdade das respostas evitando possíveis influências do pesquisador.

Portanto, atendendo às proposições da abordagem qualitativa e quantitativa, nosso instrumento de pesquisa, o questionário, foi tabulado de forma conjunta e complementar, em que desse cruzamento de informações serão extraídos dados para análise das opiniões expressas por meio numérico para a análise quantitativa, definidas, classificadas e analisadas. Os comentários livres foram lidos e qualificados e analisados indutivamente, para avaliação do teor das opiniões e interpretação dos fenômenos, seu grau de particularidade no contexto geral da pesquisa.

Santos (2007) explica que esse documento é fundamentado em uma série de questões organizadas sucessivamente, visando atingir o resultado máximo do estudo enunciado. Assim, pretendemos confirmar, com ele, a proposição da pesquisa quantitativa e qualitativa no campo educacional a fim de analisar os dados colhidos, valorizando o aperfeiçoamento de ideias ou descoberta de intuições.

De acordo com Thomas (2009) a pesquisa quantitativa destaca as preocupações do pesquisador e a pesquisa qualitativa ressalta as preocupações do sujeito. Desse modo, é possível divulgar os resultados qualitativos colaborando assim, para a interpretação dos dados da pesquisa quantitativa.

Desse modo, construímos um questionário, com questões abertas e fechadas, divididas em três seções:

Parte I – Dados gerais sobre os pesquisados, compostos por cinco subitens: sexo, faixa etária, titulação, sobre o exercício profissional docente e além da profissão docente;

Parte II – Categorias em estudo: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento Motor Humano e Aprendizagem Motora. Cada uma das categorias é composta por cinco subitens (afirmativas) a serem preenchidos em conformidade com a Escala de Likert de cinco pontos, assim representados: (1) Nada importante, (2) Pouco importante, (3) Neutro, (4) Importante e (5) Muito importante;

Parte III – Questão reflexiva aberta buscando envolver os objetivos deste trabalho.

Ressaltamos que o modelo de questionário escolhido para nosso estudo foi o questionário on-line disponibilizado pela ferramenta Google Drive. Construído o nosso

instrumento de coleta de dados e escolhidos os participantes, seguimos os critérios estabelecidos e enviamos os questionários aos dezenove professores, dos quais somente dez que aceitaram participar da pesquisa.

Salientamos que os dados coletados foram tabulados de forma conjunta e complementar e desse cruzamento de informações foram extraídos dados para análise quantitativa e qualitativa para possíveis reflexões e aperfeiçoamento dos profissionais da docência universitária que atuam nos Cursos de Educação Física.

4.5 Organização e análise dos resultados

Para a realização de uma pesquisa, o pesquisador passa por várias fases até a sua concretização. Em primeiro lugar, executa uma revisão bibliográfica, depois organiza seus objetivos e questionamentos, em seguida, opta pela metodologia que seja mais adequada ao seu objeto de estudo, posteriormente, escolhe as técnicas de pesquisa, para enfim, escolher a melhor técnica de análise para trabalhar com os dados já coletados.

Assim, na organização e análise dos resultados buscamos estabelecer uma relação numérica dos dados colhidos quanto à opinião dos sujeitos da pesquisa, assim como nos valem da análise qualitativa das opiniões colhidas entre professores para avaliação dos dados, uma vez que o *mix* destas informações constituiu-se em um banco de dados para a análise.

Em ambos os casos, conforme indicado por GIL (2010), haverá a tentativa de utilizar da amostra para estabelecer a generalização das opiniões. Torna-se de grande importância considerar as opiniões como um indicador próximo das amostras para que não seja perdido o teor original e fiel dos questionários refletidos e respondidos pelos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, Gil explicita que:

A análise consiste na organização e sumarização dos dados obtidos na pesquisa, que fornecem respostas ao problema investigado. A interpretação, por sua vez, tem o propósito de fazer a ligação das informações com outros conhecimentos previamente obtidos, que devem ser separados em seus aspectos básicos e submetidos a uma reflexão. (GIL, 2006, p.85)

Foi considerada a escala Likert⁹ como opções de respostas, mensurados pelos itens: “Nada Importante”, “Pouco Importante”, “Neutro”, “Importante” e “Muito Importante”, sendo o primeiro e último item extremos de compreensão da satisfação total ou insatisfação total. A escolha da escala de Likert também conhecida como Escalas Somadas, associada ao estudo e avaliação das atitudes e das preferências da população-alvo. Esta metodologia oportuniza a compreensão do comportamento.

Acreditamos que por meio deste recurso pudemos verificar quais foram as ideias pedagógicas dos docentes formados em Educação Física acerca dos benefícios da Educação Psicomotora na Educação Infantil. Segundo BRANDALISE (2005) a Escala de Likert “requer que os sujeitos indiquem seu grau de concordância ou discordância relativa à atitude que está sendo medida. Atribui-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado” (p. 04).

A autora aponta algumas vantagens nessa escala em relação às demais, pois:

[...] é composta de uma construção simples; o uso de afirmações que podem não estar necessariamente vinculada à atitude estudada, o que possibilita a inclusão de vários itens, além de permitir uma maior precisão da opinião do respondente pela amplitude de respostas permitidas. (BRANDALISE, 2005, p. 17)

No que se refere aos resultados das questões abertas, a opção indicada foi a análise de conteúdo que consiste no entrelaçamento entre as estruturas semânticas (significantes) com as estruturas sociológicas (significados) dos enunciados descritos (TRIVIÑOS, 1987).

Podemos inferir que a análise de conteúdo é de grande valia para a área de educação. Levando em conta que essa abordagem permite aos pesquisadores conseguirem uma interpretação de mundo a partir de significados, sentidos, expressões, comportamentos, gestos e contextos. Dessa maneira, de acordo com Bardin (1997) análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. (BARDIN, 1997, p. 42)

⁹ Em 1932, Likert propôs uma escala de cinco pontos com um ponto médio para registro da manifestação de situação intermediária, de indiferença ou de nulidade, do tipo “ótimo”, “bom”, “regular”, “ruim”, “péssimo”. O sucesso da escala de Likert deve residir no fato de que ela tem a sensibilidade de recuperar conceitos aristotélicos da manifestação de qualidades: reconhece a oposição entre contrários; reconhece gradiente; e reconhece situação intermediária (PEREIRA, 2004, p. 65).

Bardin (2009) propõe que em relação às técnicas de análise utilizadas nas pesquisas de abordagem qualitativa, uma das técnicas mais usadas pelos pesquisadores é a análise de conteúdo. Essa técnica corresponde a um procedimento de tratamento dos dados que possibilita tanto a descrição, quanto a interpretação das mensagens declaradas dos participantes da pesquisa, isto é, dos dados coletados pelo pesquisador.

Para a autora em questão, o pesquisador precisa compreender o contexto em que as análises foram desenvolvidas, podendo assim, validar as dimensões históricas, sociais, políticas e econômicas que permeiam a produção dessas mensagens. Neste compêndio, as técnicas de análises se adéquam ao domínio e objetivo pretendido pelo pesquisador, sendo adaptável a um campo de aplicação muito amplo, que é o das comunicações.

Atualmente, a análise de conteúdo se vale da influência e auxílio da Informática e da Semiótica no tratamento dos dados. Vários softwares foram desenvolvidos justamente com a finalidade de sustentar o pesquisador no levantamento dos dados, tanto nas abordagens quantitativas como nas qualitativas, sempre com dinamismo nos estudos das significações.

4.6 Aspectos legais e Procedimentos

Considerando todos os aspectos legais e procedimentos metodológicos esperados para um trabalho científico, iniciamos esse subitem registrando que a construção do instrumento de pesquisa utilizado baseou-se em vários trabalhos. Trata-se do desdobramento de uma pesquisa maior intitulada “Ensino superior: uma análise das concepções de pedagogia universitária existentes em cursos que envolvem a área da educação, vinculado ao *Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária, saberes e práticas educativas*, aprovado pela UFU e certificado no CNPq, sob o número “1877760681965074”. Gostaríamos de ressaltar a seriedade desse trabalho que já consta vários trabalhos já publicados¹⁰. A

¹⁰ a) BERNARDINO JUNIOR, Roberto. Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011; b) SILVA, Náisa Afonso. Docência universitária: o professor de Direito formado em Direito. **Dissertação – Mestrado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011; c) ARANTES, Cristóvão J. Formação humanística do estudante de direito: diretrizes curriculares e realidade. **Dissertação – Mestrado em Educação**. Orientação, Prof. Dr. José Augusto Dela Coleta, Centro Universitário do Triângulo – Unitri, Uberlândia/MG, 2008; d) BELCHIOR, Patrícia de O. L. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. **Dissertação – Mestrado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007; e) ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e FLEITH, Denise de Sousa. Inventário de práticas

nossa pesquisa foi realizada sob registro, CAAE 53205715.0.0000.5152 e aprovação do CEP/UFU, entramos em contato com os professores participantes da pesquisa e explicamos o objetivo do nosso estudo, solicitando a participação deles por meio de respostas fidedignas às questões propostas e anonimato preservado. Assim, concordando em participar do estudo, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sob a autorização da Instituição Coparticipante.

Todos os documentos foram organizados e somente após os procedimentos legais e éticos é que enviamos o instrumento de pesquisa que nortearam nosso trabalho.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentaremos os resultados e a discussão da pesquisa de campo realizada para essa Dissertação, por meio do instrumento de coleta de dados aplicado e baseado na fundamentação teórica apresentada acerca do tema “Educação Psicomotora: ideias pedagógicas dos docentes com formação inicial na Educação Física para a formação de professores na Educação Infantil”. Ressaltamos que os resultados das questões foram obtidos com o auxílio do programa Excel 2010. Em seguida realizamos um tratamento estatístico por meio do *Software Statistical Package for Social Sciences* SPSS, versão 19.

Para tanto, essa seção se estrutura em quatro momentos diferentes:

Etapa I

Em concordância com Godoy, Kobal e Magalhães (2007) a educação física enquanto componente curricular da educação infantil ocupa papel de destaque, pois, nesta faixa etária, há uma explosão de desenvolvimento em todos os aspectos. Há uma mudança de postura, na qual, a criança sai da posição de individualismo e passa a valorizar as experiências que vive em grupo. Assim: “A aula de Educação Física é o espaço propício para um aprendizado através das brincadeiras, desenvolvendo-se os aspectos cognitivo, afetivo-social, motor e emocional conjuntamente” (GODOY; KOBAL; MAGALHÃES, 2007, p.5).

Contudo, esta é a idade ideal para que as crianças possam expandir a naturalidade e desenvolver os movimentos fundamentais (andar, correr, saltar, girar e outros). Para tanto:

Esses movimentos devem ser explorados e vivenciados, porque são eles que constituem a base da aquisição motora posterior, possibilitando a vivência do lúdico, do jogo simbólico, tão importantes nessa fase (GODOY; KOBAL; MAGALHÃES, 2007, p.8).

Nesta primeira parte dos resultados e discussão, foi-nos possível traçar o perfil dos docentes com formação inicial em Educação Física e atuantes no curso de

graduação participantes da pesquisa, apresentando o sexo, faixa etária, maior titulação profissional e área de atuação.

5.1 Dados Gerais sobre os docentes pesquisados

5.1.1 Sexo

No que se refere ao sexo dos dez participantes desta pesquisa, quatro (40%) são do sexo feminino e seis (60%) são do sexo masculino, como é possível ver na Tabela 1.

Tabela 1: Porcentagens referentes ao sexo dos docentes pesquisados

Sexo	Frequência	Porcentagem %
Feminino	4	40%
Masculino	6	60%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Os docentes atuantes no curso de graduação em educação física da IES pesquisada somam um total de 38 professores. A nossa população destina-se somente a docentes que atuam na graduação do curso de Educação Física e que possuem formação inicial nessa área de estudo, totalizando dezessete professores. Dez professores se prontificaram a responder o nosso questionário. Na categoria dos respondentes predominou o sexo masculino, com seis docentes homens (60%) e quatro docentes mulheres (40%).

Tomando como base a constituição entre gêneros, podemos afirmar que essa discussão vem de uma concepção histórica e cultural. De acordo com Altmann, Prado e Ribeiro (2016) a biologia dos indivíduos e essa diferenciação entre homens e mulheres constituem representações ao longo do tempo. Antigamente, no contexto social o homem assumia uma postura mais forte, enquanto a mulher se limitava aos cuidados dos filhos e dos lares, mas com o passar dos anos este preconceito foi sendo quebrado e ambos assumindo em nossa sociedade papéis de condições e igualdade de direitos. Essa prática foi evidenciada principalmente nos esportes e na escola:

A Educação Física também construiu seu sistema de classificação e diferenciação baseando-se no gênero, de onde se pode concluir que

essa construção social ainda pode se mostrar atuante nessas aulas (ALTMANN; PRADO; RIBEIRO, 2016, p. 66).

Os autores colocam ainda, que direcionando um olhar para os espaços e modos de atuação nas práticas esportivas nas escolas, percebe-se claramente a distribuição espacial diferenciada para meninos e meninas e o desenvolvimento de atividades que, historicamente, foram construídas com base na dicotomia de masculino e feminino.

5.1.2 Faixa etária

A faixa etária dos respondentes se concentrou em seis docentes com idade superior a 50 anos (60%). Além disso, três docentes com idade 41 a 50 anos (30%) e apenas um docente com idade entre 21 a 30 anos (10%).

Tabela 2: Porcentagens referentes à faixa etária dos docentes pesquisados

Faixa etária	Frequência	Porcentagem %
21 a 30	1	10%
41 a 50	3	30%
Acima de 50	6	60%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

A partir da resposta dos participantes foi possível notar que se trata de um grupo, em que a maioria dos professores encontra-se na faixa etária acima dos 50 anos.

De acordo com Nunes (2001) os docentes atuantes em cursos superiores ao longo de sua carreira aprimoram seus conhecimentos em decorrência das suas experiências e necessidades profissionais, nas quais, [...] “as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais” (NUNES, 2001, p.27).

Isto nos permite esclarecer que docentes que tem maior idade proporcionam inferir maior bagagem de experiência de vida e consequentemente de maturidade intelectual, qual contribuem para estes possam contribuir com ideias relevantes para a área de pesquisa.

5.1.3 Titulação: maior nível

Com relação à titulação dos docentes investigados, constatou-se que sete (70%) possuem título de doutorado, dois (20%) apresentam título de mestrado e apenas um (10%) título de especialização.

Tabela 3: Porcentagens referentes a titulação dos docentes pesquisados

Titulação: apenas a maior título	Frequência	Porcentagem %
Especialização	1	10%
Mestrado	2	20%
Doutorado	7	70%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Amantea (2016) declara que para a legitimação do espaço educacional no ensino superior, assim como, a formação, a construção da identidade profissional e prática docente são essenciais para aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento da docência na trajetória profissional.

De acordo com a autora, “[...] manifesta-se ainda a relevância de um envolvimento profissional e pessoal do professor com a profissão a fim de motivar o reconhecimento e a confiabilidade por parte da sociedade” (AMANTEA, 2016, p. 2). Tal afirmação colabora, no sentido, de que esse profissional assuma o papel de facilitador de ações que promovam diversas aprendizagens, ao mesmo tempo em que, se caracteriza como elemento indispensável neste processo.

5.1.4 Titulação: área de formação

No que se refere à área de formação, os resultados demonstram uma maior concentração de docentes, isto é, quatro entrevistados (40%), com formação no Doutorado em Educação, um participante (10%) com Doutorado em Fisiologia Humana e um participante (10%) com Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Também é possível identificar um (10%) Mestre em Educação Especial, outros dois (20%) Mestres em Educação e um participante (10%) que possui Especialização, na área de Educação e Movimento.

Tabela 4: Porcentagens referentes a área de formação dos docentes entrevistados

Área de formação	Frequência	Percentagem %
Doutorado em Educação	4	40%
Doutorado em Fisiologia Humana	1	10%
Doutorado em Ciências do Movimento Humano	1	10%
Doutorado em Educação Especial	1	10%
Mestrado em Educação	2	20%
Especialização em Educação e Movimento	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

5.1.5 Área de formação e ano de conclusão

Além da área de formação foi solicitado aos entrevistados que informassem o ano de conclusão da formação. Os resultados da Tabela 5 demonstram que apesar da maioria dos entrevistados apresentarem idade acima dos 50 anos (60%, ver Tabela 2), a última formação observada é recente. Além disso, tem-se que 70% dos docentes entrevistados não apresentam formação anterior à última década (2007 -2017).

Tabela 5: Porcentagens referentes a área de formação e ano de conclusão dos docentes entrevistados.

Área de formação	Ano conclusão
Especialização em Educação e Movimento	1994
Doutorado em Educação	2001
Mestrado em Educação	2003
Mestrado em Educação	2008
Doutorado em Educação	2008
Doutorado em Educação Especial	2009
Doutorado em Fisiologia Humana	2010
Doutorado em Educação	2010
Doutorado em Educação	2014
Doutorado em Ciências do Movimento Humano	2015

Fonte: Instrumento de pesquisa

5.1.6 Área de atuação

Com relação a atuação dos profissionais, é possível constatar que há uma predominância total nas respostas, isto é, 100% dos pesquisados atuam no ensino de Graduação, no curso de educação física na IES pesquisada.

Tabela 6 - Porcentagens referentes à área de atuação dos docentes

No exercício profissional docente você atua	Frequência	Percentagem %
Na Graduação	10	100%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Etapa II

Os resultados e discussão apresentados na Parte I nos revelaram os dados gerais dos sujeitos pesquisados como sexo, faixa etária, titulação área de formação e conclusão e área de atuação. Nessa próxima etapa do questionário utilizado como instrumento de pesquisa, está dividida em quatro categorias: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento humano e Desenvolvimento motor e Aprendizagem motora. Cada uma dessas categorias está subdividida em cinco subitens e cada um deles representa uma afirmação em que é solicitado ao sujeito da pesquisa para que estime o valor da afirmação dentre uma escala de um a cinco, sendo que os números possuem os seguintes significados de valor: (1) Nada Importante, (2) Pouco Importante, (3) Neutro, (4) Importante e (5) Muito Importante.

Portanto, será apresentada neste capítulo, a atribuição de importância dada pelos professores participantes desta pesquisa no que tange às categorias de estudo, tendo como suporte a escala *Likert* (BRANDALISE, 2006).

5.2 Categorias estudadas

5.2.1 PSICOMOTRICIDADE

5.2.1.1 A Psicomotricidade como ciência

Do total de dez docentes universitários pesquisados, dois (20%) responderam que considera muito importante a psicomotricidade ser considerada como ciência e quatro (40%) como importante. Já os pesquisados que consideram como pouco importante somam dois (20%) e outros dois (20%) consideram essa questão como neutra. O item nada importante não obteve registro.

Tabela 7 – A Psicomotricidade como ciência

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	2	20%
Neutro	2	20%
Importante	4	40%
Muito Importante	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Como já explicitado pela ABP (2009) a psicomotricidade é compreendida como ciência porque considera o homem como um todo, levando em conta a sua constituição tanto interna quanto externa. Respalhando ainda essa afirmação, como afirma Fonseca e Mendes (1987) a psicomotricidade correlaciona a tripla ligação entre o desenvolvimento da motricidade, inteligência e afetividade, na qual o movimento humano é fundamentado pelos aspectos relacionais, cognitivos e motores.

De acordo com Costallat (1998, p. 18) a psicomotricidade, “é a ciência da educação que realiza o enfoque integral do desenvolvimento na amplitude de seus aspectos: físico, intelectual e emocional”. A psicomotricidade, por meio da educação psicomotora (vertente da psicomotricidade), encoraja o engajamento destas áreas nas diversas fases do desenvolvimento.

Os pesquisados que atribuem como importante e muito importante a psicomotricidade como ciência certamente reconhecem a relevância dessa área de estudo na formação dos discentes, assim como, futuro aporte teórico na prática profissional.

Segura (2012) confirma que a intrínseca ligação entre os aspectos cognitivo, afetivo social e psicomotor, “[...] essa visão integradora é que propicia uma educação de qualidade” (SEGURA, 2012, p.2). Acreditamos que os respondentes que atribuíram pouca importância e neutralidade se deve ao fato de que essa classificação não tenha uma importância tão acentuada na sua prática pedagógica, ou talvez porque não seja foco de sua área de formação. A Psicomotricidade é uma ciência considerada jovem, mas de grande relevância nos trabalhos realizados com indivíduos que apresentam defasagens nas áreas psicomotoras, além de oferecer diversas estratégias e intervenções no sentido de estimular o desenvolvimento harmônico em todos os aspectos, continua a autora.

5.2.1.2 A importância das obras de Piaget e Wallon no estudo da psicomotricidade

Seis (60%) dos docentes consideram como muito importante as obras de Piaget e Wallon no estudo da psicomotricidade e outros quatro (40%) como importante. O item nada importante, pouco importante e neutro não obtiveram registros.

Tabela 8 – A importância das obras de Piaget e Wallon no estudo da psicomotricidade

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	0	0%
Neutro	0	0%
Importante	4	40%
Muito Importante	6	60%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Conforme exposto por Fonseca (1993) Piaget e Wallon foram estudiosos responsáveis por teorias que fundamentaram o estudo da motricidade. Segundo o autor: “A obra de Wallon assinala bem a importância da motricidade na emergência da consciência, sublinhando a constante reciprocidade dos aspectos cinéticos e tônicos da motricidade” (p.17). O autor declara ainda: “Foi Piaget um dos autores que mais estudou as inter-relações entre a motricidade e a percepção, através de uma ampla experimentação” (FONSECA, 1993, p.25).

Confiarmos que a resposta destinada a este questionamento deve-se à relevância das teorias de Piaget e Wallon na educação, pois a maioria dos cursos de graduação, especialização, mestrado ou doutorado relativo à Educação, contemplam as teorias desses dois estudiosos que influenciaram e influenciam até os dias de hoje inúmeras pesquisas e estudos, assim como, o surgimento de novas teorias.

5.2.1.3 O desenvolvimento psicomotor nas aulas de educação física na educação infantil

Dos participantes desta pesquisa, quatro (40%) julgaram que a relação entre o desenvolvimento psicomotor nas aulas de educação física na educação infantil é muito importante, quatro (40%) consideraram importante, ou seja, se nivelam nesta proporção.

Outros dois (20%) responderam como pouco importante e os itens nada importante e neutro não apresentam registros.

Tabela 9 – O desenvolvimento psicomotor nas aulas de educação física na educação infantil

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	2	20%
Neutro	0	0%
Importante	4	40%
Muito Importante	4	40%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Boulch (1992) afirma que a educação psicomotora deve ser vista como alicerce, é de fundamental importância no desenvolvimento da criança, pois se firma como estrutura para formação das bases motoras na infância. Segundo ele:

A educação psicomotora condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos”(BOULCH, 1992, p. 24-25).

O desenvolvimento psicomotor acontece de forma espontânea e natural, pois a criança nesta faixa etária explora e experimenta novas possibilidades corporais, enriquecendo seu repertório motor, esclarece Bouch (1992).

Por meio das respostas obtidas, pudemos constatar que a maioria dos pesquisados, consideram relevante o trabalho da prática psicomotora como vertente da psicomotricidade e auxilie no desenvolvimento psicomotor das crianças na educação infantil. Na concepção de Clara e Fink (2012) na educação infantil uma asserção de trabalho baseada na educação psicomotora pode estimular e desenvolver inúmeras aprendizagens, assim como, prevenir possíveis dificuldades nas etapas de desenvolvimento. As autoras defendem ainda, a importância dos profissionais terem na sua formação a clareza e necessidade das práticas psicomotoras na escola:

É fundamental e necessário que o professor tenha conhecimentos sobre psicomotricidade e desenvolvimento infantil, bem como da importância do desenvolvimento de uma educação psicomotora na Educação Infantil (CLARA; FINK, 2012, p. 8).

Acreditamos que os dois respondentes que declararam ser pouco importante considerem que as aulas de educação física estimulem em grande parte o desenvolvimento psicomotor, mas que ele acontece de forma natural como forma de evolução nesta fase da vida. Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que historicamente o desenvolvimento motor passou por períodos que evidenciaram inúmeras explicações no processo desenvolvimentista e várias pesquisas mostram que educadores devem basear seu ensino não somente às faixas etárias, mas também aos níveis de desenvolvimento natural dos indivíduos, pois, “[...] os educadores desenvolvimentistas reconhece que, embora a instrução seja um aspecto importante do processo ensino aprendizagem, ela não explica o aprendizado, ao passo que o desenvolvimento o faz” (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p.3).

5.2.1.4 Linhas de intervenção: Funcional e Relacional

Com relação às linhas de intervenção de trabalho na psicomotricidade, quatro pesquisados, ou seja, (40%) julgam muito importante, três (30%) definem como importante e outros três (30%) como pouco importante. Os itens nada importante e neutro não obtiveram registros.

Tabela 10 – Linhas de Intervenção na psicomotricidade

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	3	30%
Neutro	0	0%
Importante	3	30%
Muito Importante	4	40%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Como já explicitado por Negrine (1994) existem duas linhas de intervenção na prática psicomotora: a funcional e a relacional. A funcional trabalha com exercícios direcionados pelo professor baseados na motricidade com o intuito de desenvolver habilidades motoras e a relacional possibilita a descoberta do eu corporal por meio do jogo e potencializa descortinar novos potenciais.

Deduzimos que pelo percentual encontrado nas respostas dos participantes da pesquisa, a maioria acredita ser significativa essa intervenção pedagógica no trabalho de psicomotricidade nas aulas de educação física na educação infantil.

Entretanto, acreditamos que os participantes que consideram o uso das linhas de intervenção no trabalho psicomotor com pouca importância, talvez pelo fato de não terem conhecimento teórico suficiente a respeito dessas linhas de intervenção. Sobretudo, Lapierre e Aucouturier (2004) afirmam que é por meio da vivência corporal é possível atingir a consciência e o domínio do próprio corpo, tanto funcional como emocional, abrindo canais para novas aprendizagens.

5.2.1.5 As contribuições psicomotricidade no processo de alfabetização

Relativo à alfabetização e as contribuições da psicomotricidade neste processo, os pesquisados somam três (30%) que consideram muito importante, outros quatro (40%) como importante e três (30%) pouco importante. Os itens nada importante e neutro não obtiveram registros.

Tabela 11 – As contribuições psicomotricidade no processo de alfabetização

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	3	30%
Neutro	0	0%
Importante	4	40%
Muito Importante	3	30%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Para Barroco (2007) a psicomotricidade está intrinsecamente ligada à concepção de movimento na qual as experiências vividas pelo sujeito indica em sua identidade, assim como, a sua expressão, linguagem e interação social.

Negrine (1986) explicita que a criança na fase de alfabetização é plena na motricidade. O autor enfatiza que: “[...] grande parte dos estudos têm demonstrado a existência de estrita relação entre a capacidade de aprendizagem escolar da criança e sua possibilidade de desempenho neuromuscular” (p.17). Este desenvolvimento neuromuscular é adquirido pela experiência em atividades psicomotoras, descreve o autor.

Os movimentos de correr, chutar, pular, pegar e arremessar são considerados pela área da psicomotricidade como movimentos que servem de base para que a criança aprenda segurar o lápis, folhar o caderno, definir sua lateralidade, delimitar espaços e diferenciar as

formas das letras, desenvolvendo assim, habilidades e coordenação de gestos e movimentos (NEGRINE, 1986, p.17).

Frente às respostas dos docentes, a maioria deles acredita nas contribuições da psicomotricidade no processo de alfabetização. Confirmando esta constatação, Costa e Fortes (2012) evidenciam a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização e sua correlação com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos e sociais da criança e das dificuldades de aprendizagem. Defendem que a psicomotricidade caracteriza-se como uma estratégia que promove muitos benefícios às crianças na fase da alfabetização.

Para Vygotsky (1984) a aprendizagem vincula-se ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo, “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p.101).

Já aos que indicam grau de pouca importância quanto a esse quesito da pesquisa, consideramos que talvez esses profissionais não tenham experiência na educação infantil, ou por considerarem realmente o desenvolvimento natural na vida da criança, ou ainda, por não conhecerem mais a respeito da teoria dessas questões. Costa e Fortes (2012) reafirmam a importância da movimentação corporal da criança. Ela provoca impactos no desenvolvimento cognitivo e reconstrução da identidade, segundo os autores, “[...] a falha no desenvolvimento motor provoca déficit na aquisição da linguagem verbal e escrita da criança” (COSTA; FORTES, 2012, p. 14).

5.2.2 EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

5.2.2.1 O desenvolvimento psicomotor nas aulas de educação física

Tratando-se do grau de importância a respeito de um trabalho voltado para o desenvolvimento psicomotor nas aulas de educação física na educação infantil, os dez (100%) consideram como muito importante. Os itens importante, nada importante, pouco importante e neutro, não obtiveram respostas.

Tabela 12 – O desenvolvimento psicomotor nas aulas de educação física na educação infantil

Escala	Frequência	Percentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	0	0%
Neutro	0	0%
Importante	0	20%
Muito Importante	10	100%
Escala	Frequência	Percentagem %
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Monteiro (2006) acredita que nas aulas de educação física a criança participa de inúmeras possibilidades de movimentação corporal, o que permite aprimorar justamente a sua motricidade, a fim de promover um melhor desenvolvimento. Nesta perspectiva:

A busca por ferramentas de auxílio na aprendizagem escolar tem se tornado uma constante multidisciplinar, a Educação Física e o conhecimento da psicomotricidade nas aulas abrangem a relação desenvolvimento motor e intelectual da criança (MONTEIRO, 2006, p.7).

Mediante as respostas apresentadas para este tema da pesquisa, todos os participantes da pesquisa concordam com o grau de muita importância, considerando como primordial, um trabalho que vise o desenvolvimento das bases psicomotoras e consequentemente desenvolvimento motor favorável, nas aulas de educação física na educação infantil.

Concordando com esse pensamento, Molinari (2003) defende que as atividades oferecidas nas aulas de educação física permitem à criança explorar sua vivência corporal, enriquecendo seu repertório motor, colaborando para a saúde física, mental e relações sociais e afetivas. A autora complementa:

A educação física e sua relação com a psicomotricidade estão baseadas nas necessidades das crianças. Com a educação psicomotora, a educação física passa a ter como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as fases da criança (MOLINARI, 2003, p.86).

5.2.2.2 Aquisição da consciência das características corporais por meio da educação psicomotora

De acordo com os participantes deste estudo, em relação à aquisição da consciência das características corporais por meio da prática psicomotora, cinco (50%) julgaram muito importante, três (30%) como importante e dois (20%) consideraram como pouco importante. Os quesitos nada importante e neutro não obtiveram respostas.

Tabela 13 – Aquisição da consciência das características corporais por meio da educação psicomotora

Escala	Frequência	Percentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	2	20%
Neutro	0	0%
Importante	3	30%
Muito Importante	5	50%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Rossi (2012) argumenta que o estímulo e a participação de atividades corporais na infância possibilita à criança adquirir melhor consciência do seu corpo e expressar de forma mais espontânea seus movimentos, desejos e possibilidades, ao mesmo tempo em que se percebe no tempo e no espaço.

A educação psicomotora direcionada às crianças pressupõe a formação de uma base crucial no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, por intermédio de jogos e atividades lúdicas, sendo que, “[...] através dessas atividades lúdicas a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor” (ROSSI, 2012, p.2).

Boulch (1982) explica que essa função de ajustamento refere-se à percepção e tomada de informação em relação aos objetos externos e tomada de consciência nas praxias, representando uma síntese mental complexa.

Ao analisar as respostas apresentadas pelos participantes neste tema em questão, constatamos que a maioria dos respondentes valida à questão da aquisição da consciência das características corporais, por meio do trabalho da prática psicomotora na fase da educação infantil. Na nossa visão, os participantes que consideram como pouco importante este tópico, certamente são profissionais que não consideram as teorias relativas à educação psicomotora na educação infantil ou na sua área de atuação participam de trabalhos ou pesquisas neste âmbito. Boulch (1982) frisa, “[...] na

realidade, existe outro aspecto da percepção, muito importante em psicomotricidade: a organização consciente dos dados de informação em relação ao próprio corpo” (p.31).

5.2.2.3 A educação psicomotora na educação infantil como ação preventiva

Nesta categoria, os respondentes classificaram da seguinte maneira: dois (20%) como muito importante, outros dois (20%) como sendo importante, um (10%) pouco importante, dois (20%) como nada importante e três (30%) se colocaram como neutros.

Tabela 14 – Educação psicomotora na educação infantil como ação preventiva

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	2	20%
Pouco Importante	1	10%
Neutro	3	30%
Importante	2	20%
Muito Importante	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Rossi (2012) descreve que quando não há uma formação psicomotora adequada na infância a criança poderá contudo apresentar, “[...] problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras.” (p.2). A autora questiona ainda: Qual o papel da escola na prevenção desse quadro?

Analisando o percentual de docentes que acreditam nesta alegação e consideram como importante e muito importante, somam quatro (40%) do total. Corroborando com esta afirmativa, Rossi (2012) afirma toda criança tem o direito de uma educação de qualidade e atribui à escola papel de destaque na formação do aluno: “Pois é na Educação Infantil, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal” (p.2).

Quanto aos docentes que atribuem grau de pouca importância ou nenhuma importância totalizam três (30%). Estamos cada vez mais convencidos que o percentual de respostas relacionado à argumentação teórica nos indica que esses professores respondentes, não têm ligação com a área de estudo em pauta ou não possuem vínculo com a educação infantil.

Boulch (1984) argumenta que a educação psicomotora pode ser encarada de forma preventiva porque oferece em seu trabalho possibilidades à criança de evoluir em todos os aspectos em seu ambiente; e como forma reeducativa no caso de indivíduos com deficiências. Para esse autor é um meio pelo qual se pode acautelar uma dificuldade escolar. Deixa expressar que: a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas (BOULCH, 1984, p. 36).

5.2.2.4 Aperfeiçoamento da motricidade no desenvolvimento das funções psicomotoras

Dos pesquisados cinco (50%) classificam como muito importante o aperfeiçoamento da motricidade no desenvolvimento das funções psicomotoras e os outros cinco (50%) julgam como importante. Nos quesitos pouco importante, nada importante e neutro, não obtivemos registros.

Tabela 15 – Aperfeiçoamento da motricidade no desenvolvimento das funções psicomotoras

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	0	0%
Neutro	0	0%
Importante	5	50%
Muito Importante	5	50%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Maluf (2013) destaca que os elementos básicos da educação psicomotora são fundamentais para a construção da motricidade do ser humano. Agregada aos potenciais, afetivos, sociais, intelectuais e motores da criança, potencializa a sua gestualidade, capacidade motriz, ao mesmo tempo, em que estimula a comunicação e capacidade de criar: “O movimento humano é uma linguagem que permite à criança agir sobre o meio físico e atuar sobre o ambiente humano, leva à criança a expressar seus sentimentos e pensamentos” (MALUF, 2013, p.26-27).

Dessa forma, ao considerarmos a valoração atribuída pelos docentes ao aperfeiçoamento da motricidade no desenvolvimento das funções psicomotoras, totaliza grande relevância. Na educação infantil é imprescindível oferecer atividades que

venham de encontro aos interesses das crianças, na qual os professores devam considerar a faixa etária de desenvolvimento, o grau de maturidade e as diferenças individuais.

Maluf (2013) reitera:

Devemos conduzir a educação psicomotora de forma recreativa (lúdica) levando a criança a fazer uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intenções educativas, ou seja, objetivando a desenvolver áreas específicas como: coordenação motora, ritmo, equilíbrio, agilidade, etc. Fazendo com que a criança se sinta segura para aventurar-se e vencer novos desafios, proporcionando conhecimento ao redor de si mesma, dos outros e do ambiente em que vive (MALUF, 2013, p. 27).

5.2.2.5 Atividade motora lúdica nas aulas de educação física na educação infantil

Os dez (100%) docentes participantes dessa pesquisa admitem um grau de muita importância na aplicabilidade dos conteúdos nas aulas de educação física na educação infantil, as atividades motoras lúdicas.

Tabela 16 – O movimento lúdico nas aulas de educação física na educação infantil

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	0	0%
Neutro	0	0%
Importante	0	0%
Muito Importante	10	100%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

A atribuição desses valores significa que os docentes formados em educação física e atuantes num curso de formação de professores desta disciplina, têm a plena convicção do mérito do movimento lúdico nas atividades motoras.

Este vasto espaço educacional que é o da educação infantil, como explicitado, é referendado pelos RCNEI (1998) no qual, o movimento é um dos elementos primordiais e que assume papel de destaque neste documento. Por meio dos jogos, brincadeiras, danças e práticas corporais a ludicidade é de suma importância, pois a criança nesta fase de desenvolvimento faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais.

Matos (2013) reitera que a introdução das atividades lúdicas facilita a aprendizagem porque é muito mais fácil aprender aquilo que interessa, chama atenção ou desperta curiosidade. Nesta perspectiva, a brincadeira favorece a autoestima das crianças, pois no ato de brincar elas têm possibilidades de criar ou recriar, ações que lhe promovem satisfação, ou seja, aquilo que foi agradável para ela. Matos (2013) acrescenta:

Observa-se que o lúdico é uma ferramenta importante na Educação Infantil, ele é um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, requer um planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada. É através do lúdico que o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas e que, sobretudo ensine os alunos a discernir valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades, além de proporcionar situações que haja uma interação maior entre professores e alunos, em uma aula diferente e criativa, sem ser rotineira (MATOS, 2014, p.134).

O RCNEI (1998) nos diz ainda que por intermédio da brincadeira a criança encontra uma nova forma de compreender o mundo, “[...] pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginárias e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.28).

5.2.3 DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR

5.2.3.1 Desenvolvimento motor e fatores de influência

Com relação ao desenvolvimento motor e fatores de influência, dos respondentes, quatro (40%) acreditam ser muito importante, dois (20%) importante. Quatro deles (40%) julgam ser pouco importante e os itens nada importante e neutro não obtiveram resposta.

Tabela 17 - Desenvolvimento motor e fatores de influência

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	4	40%
Neutro	0	0%
Importante	2	20%
Muito Importante	4	40%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2001) o estudo do desenvolvimento humano engloba a interação de vários fatores como, a hereditariedade, o crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e o meio onde vive o indivíduo; compreende o desenvolvimento, a maturação e a associação dos aspectos físico motor, intelectual e afetivo: Justifica: “[...] todas as teorias do desenvolvimento humano partem do pressuposto de que esses quatro aspectos são indissociados” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.100). De acordo com os autores, os indivíduos são influenciados ainda, pelas suas vivências e experiências com o meio onde vive e nas relações que estabelecem com os outros.

Levando em conta a análise das respostas a maioria dos respondentes considera como relevante os fatores de influência no desenvolvimento motor. Confirmando essa afirmação, podemos nos ancorar em Vigotsky (1999). Esse teórico tão influente na educação, afirma que as crianças, desde o seu nascimento, vivem num processo de constante interação com os adultos. Consequentemente essa interação promove um processo natural favorecido pela herança genética e a mediação dos adultos influencia seu desenvolvimento e formação dos processos psicológicos mais complexos.

Já os docentes que julgam como pouco importante esse quesito da pesquisa, acreditamos que se deve ao fato de na sua formação ou na sua prática pedagógica não conhecerem ou não levarem em consideração as teorias Desenvolvimentistas ou Interacionistas. Gallahue e Ozmun (2005) argumentam que o estudo do desenvolvimento humano valida pesquisas de estudiosos e educadores: “Sem um profundo conhecimento dos aspectos do desenvolvimento do comportamento humano, os educadores podem somente supor as técnicas educacionais e os procedimentos de intervenção apropriados (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p.3).

5.2.3.2 Classificação dos períodos etários durante as várias fases da vida

Ao que concerne à importância da classificação dos períodos etários durante as várias fases da vida, dos docentes participantes, quatro (40%) alegam ser muito importante, um (10%) importante, dois (20%) pouco importante, três (30%) neutro e nenhum registro para a resposta de nada importante.

Tabela 18 – Classificação dos períodos etários durante as várias fases da vida

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	2	20%
Neutro	3	30%
Importante	1	10%
Muito Importante	4	40%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Retomando a ideia dos teóricos Gallahue e Ozmun (2002), Papalia, Olds e Feldman (2003) e Payne e Isaacs (2007), abordados em nosso estudo ao que se refere a este tópico, o desenvolvimento humano classifica-se como um processo contínuo diretamente correlacionado às categorizações, mediados pela idade cronológica. Na perspectiva que o ser humano está em constante desenvolvimento, a classificação dos períodos etários ou fases durante as várias fases da vida é fundamental para a compreensão a respeito do desenvolvimento humano, além de facilitar o planejamento e aplicação de um trabalho adequado.

Em concordância com as respostas obtidas, observando o grau de muito importante e importante, concluímos que cinco participantes, ou seja, (50%) dos docentes concordam que é relevante ponderar acerca dos períodos etários durante as várias fases da vida, no trabalho psicomotor, visando o desenvolvimento do ser humano.

Já os docentes que atribuíram o grau de pouca importância dois (20%) e neutralidade três (30%) supomos que seja por acreditarem na evolução humana como um processo natural, que ocorre independentemente do fator etário como pressuposto. Quanto a isso podemos nos valer das considerações de Gallahue e Ozmun (2005) que apesar de defenderem a importância da classificação por faixas etárias (guiados pela idade cronológica) no desenvolvimento, ressaltam que não se deve levar em conta somente a idade cronológica, mas também as idades de socialização, idade mental, idade de autoconceito e idade perceptiva. “Embora a idade cronológica seja o meio mais comumente usado de classificação etária, ela é, frequentemente, a menos válida” (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 14).

5.2.3.3 Desenvolvimento motor humano: classificação dos domínios motor, cognitivo, afetivo/social e físico

Dentre os professores participantes desta pesquisa, quatro (40%) especificam como muito importante a classificação dos domínios motor, cognitivo,

afetivo/social e físico no desenvolvimento motor humano. Três (30%) caracterizam como importante, um (10%) como pouco importante e dois (20%) neutro. O item nada importante não teve registro.

Tabela 19 - Classificação dos domínios motor, cognitivo, afetivo/social e físico

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	1	10%
Neutro	2	20%
Importante	3	30%
Muito Importante	4	40%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Como disposto por Payne e Isaacs (2007) no percurso da vida o desenvolvimento humano abarca a evolução dos domínios classificados como: motor, cognitivo, afetivo/social e físico, pois no decorrer desse trajeto passamos por mudanças físicas, motoras, intelectuais, sociais e emocionais.

Ao avaliarem como importante e muito importante acerca da classificação dos domínios motor, cognitivo, afetivo/social e físico os docentes, pensamos que os participantes da pesquisa acreditam que essa classificação faça diferença na evolução e processo de desenvolvimento na criança. A fim de corroborar com esta afirmação, quanto ao aspecto motor, citamos Bonomo e Rossetti (2010):

Na infância, grandes habilidades motoras são adquiridas, proporcionando um maior controle corporal em diferentes movimentos e posturas usados em muitas tarefas de vida diária, de vida prática e de lazer (BONOMO; ROSSETTI, 2010, p.724).

Com relação ao domínio cognitivo esses autores acrescentam que as experiências nos primeiros anos de vida são responsáveis pela organização e formação de novas conexões neurais pertinentes ao processo de desenvolvimento.

Já Silva e Schneider (2007) afirmam que baseados nas principais teorias do desenvolvimento os educadores evidenciam sobre a importância da qualidade das primeiras relações afetivas da criança: “A afetividade implica diretamente no desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, nas interações humanas e, sobretudo, na aprendizagem” (SILVA; SCHNEIDER, 2007, p.83).

Aos pesquisados que atribuíram grau pouca de importância ou neutro, concluímos que se deve ao fato de possivelmente não terem vínculo com o

desenvolvimento infantil ou não utilizar essa categoria da pesquisa como suporte teórico em suas disciplinas. Bonomo e Rossetti (2010) complementam:

[...] a interação da criança com o ambiente é fundamental para a aquisição das habilidades cognitivas e o movimento é a base para essa interação. O conjunto das aptidões motoras, sociais e cognitivas permite à criança explorar o universo de maneira mais organizada. O conjunto das aptidões motoras, sociais e cognitivas permite à criança explorar o universo de maneira mais organizada (BONOMO; ROSSETTI, 2010, p.725).

5.2.3.4 O meio social como fator imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo

Quanto a este questionamento da pesquisa três (30%) dos respondentes afirmaram ser muito importante, outros três (30%) importante e quatro (40%) neutro. Os itens pouco importante e nada importante não obtiveram registro.

Tabela 20 - O meio social no desenvolvimento do indivíduo

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	0	0%
Neutro	4	40%
Importante	3	30%
Muito Importante	3	30%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Como abordado na tabela dezessete, Bock, Furtado e Teixeira (2001) defendem que existem diversos fatores de influência no desenvolvimento humano e um dos fatores preponderantes é o meio social. Neste ambiente é possível vivenciar circunstâncias que permitem aos indivíduos a descobrirem-se a si mesmos, interagindo com o outro e com os objetos, ampliando suas relações e experiência de vida, nas quais, “[...] o conjunto de influências e estimulações ambientais altera os padrões de comportamento do indivíduo” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 99).

Nesta discussão os docentes que valorizam como importante e muito importante a questão do meio social como fator imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo, certamente concordam com esta afirmação e totalizam a maioria dos respondentes. Para validar esse resultado, nos ancoramos em Nascimento e Orth (2008).

Essas autoras evidenciam que há vários fatores que estimulam ou dificultam o desenvolvimento, dentre eles o ambiente e os fatores que resultam dele. Assim:

O bom ou mau andamento desse conjunto é o que determina a qualidade de vida do homem, ou seja, os fatores que influenciam a sua vida social, psicológica, cultural, moral, escolar, que constituem, por sua vez, diferentes ambientes (NASCIMENTO; ORTH, 2008, p.3).

Quanto aos docentes que se colocaram na posição de neutralidade, supomos que talvez possam reconhecer como mais importantes que o meio social, outros fatores como, por exemplo, os biológicos e os psicológicos, ou talvez ainda não tenham em sua formação acadêmica conhecimento teórico das teorias desenvolvimentistas. Dada a importância desse item da pesquisa, finalizamos com as afirmações de Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007) que corroboram com o valor dessa questão:

A participação do indivíduo na construção do mundo social possibilita a emergência de diferentes significações (e de novidade), que podem transformar o curso de seu desenvolvimento, assim como afetar a dinâmica da comunidade em que se encontra inserido (SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007, p.379).

Neste sentido citamos Mukhina (1996) que acredita na influência positiva do meio ambiente. Ele opera como facilitador no desenvolvimento, onde todos os estímulos, além a mediação do adulto fazem toda a diferença no desenvolvimento da criança.

5.2.3.5 Os fatores de maturação e interferências no desenvolvimento motor

Para o item muito importante, obtivemos como resposta dois participantes da pesquisa (20%), três (30%) que considera os fatores de maturação e interferências no desenvolvimento motor como importante, dois (20%) como pouco importante, três (30%) neutros. Na escala de nada importante não houve respostas.

As tabelas dezessete, vinte e vinte um discutem sobre alguns dos fatores de interferência no desenvolvimento motor humano.

Tabela 21 – Processo de maturação no desenvolvimento motor

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	2	20%
Neutro	3	30%

Escala	Frequência	Percentagem %
Importante	3	30%
Muito Importante	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Santos (2002) defende que os indivíduos passam por um processo contínuo de transformações físicas, intelectuais e emocionais, geralmente relacionadas à idade. Além do desenvolvimento biológico e social dos indivíduos, há de se levar em conta os fatores culturais que interferem diretamente na maturação e consequentemente na tarefa motora, onde o movimento se apresenta e aprimora nessa interação.

Payne e Isaacs (2007) consideram a maturação como sinônimo de crescimento e desenvolvimento. Apesar de existirem sequências desenvolvimentais de certa forma previsíveis, há de se considerar que: “As crianças possuem padrões e ritmos individuais de crescimento e desenvolvimento, assim como personalidades, abordagens ao aprendizado e experiências caseiras ímpares” (PAYNE; ISAACS, 2007, p.5).

Com relação às respostas apontadas pelos docentes a maioria concorda com a valorização do processo de maturação no desenvolvimento motor. A respeito desta temática, Magill (2000) descreve sobre a importância da maturação biológica no controle motor para as diversas formas de habilidades e aquisições motoras. O autor parte do pressuposto da organização e desenvolvimento das habilidades mais simples para habilidades motoras mais complexas.

Já a respeito dos docentes que categorizaram esse tema com grau de pouca importância ou se reservaram como neutros, estamos cada vez mais convencidos; esses profissionais realmente não conheçam sobre as teorias desenvolvimentistas que validam a temática dos fatores de interferência no desenvolvimento humano. Justificando nossa suposição, Ré (2011) argumenta que o desenvolvimento motor, assim como, a obtenção de habilidades e capacidades motoras aflora por meio do amadurecimento dos fatores biológicos interligado aos fatores ambientais, “[...] a infância pode ser considerada uma fase determinante desse processo, tanto pelo ritmo acelerado de alterações biológicas, como pela elevada capacidade de adequação aos estímulos ambientais” (RÉ, 2011, p.64).

5.2.4 APRENDIZAGEM MOTORA

5.2.4.1 Principais correntes teóricas na AM

Pelos dados obtidos apenas um (10%) dos docentes responderam como muito importante o estudo das principais correntes teóricas na AM, Como importante dois (20%), outros dois (20%) como pouco importante e a maioria, cinco (50%) se mantiveram como neutros. Na escala de nada importante não houve respostas.

Tabelas 22 - Principais correntes teóricas na AM

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	2	20%
Neutro	5	50%
Importante	2	20%
Muito Importante	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

A respeito dessa questão Tani (2001) coloca a importância dos conhecimentos acerca do desenvolvimento motor na educação física, assim como da avaliação do comportamento motor principalmente em crianças, salientando evidências da necessidade de um trabalho das habilidades básicas a serem desenvolvidas na infância e a implicação do papel do professor de educação física nesta função. Categoriza a aprendizagem do movimento como sendo a formação de uma base sólida, “[...] a aprendizagem através do movimento, seria aquela em que o indivíduo é levado a aprender outras habilidades utilizando o movimento como meio e não como fim” (TANI, 2001, p. 280).

Entre os anos de 1950 e 1960, foram realizadas várias pesquisas no sentido de descrever a relevância em se desenvolver as habilidades básicas e AM, que influenciaram novas correntes teóricas. Nesta época o estudo dessas áreas sofreu forte influência da psicologia, conforme destaca Tani:

a) Behaviorista, na qual o comportamento motor era entendido como hábitos, ou seja, probabilidades de respostas desenvolvidas com o aumento e força de associações estímulo-resposta e b) a Cognitivista, na qual o comportamento motor era visto como um resultado trivial de processos básicos como percepção, cognição e memória (TANI, 2001, p. 20-21).

Na década de 70 há o aparecimento de novas pesquisas. Surge a abordagem do processamento de informações, onde houve uma mudança das variáveis que afetam a AM, dando vez aos mecanismos e processos anteriores às habilidades motoras.

Para tanto, Connolly (1970) descreve que essa mudança possibilitou uma nova forma de investigação do movimento ao longo do ciclo da vida, permitiu aos pesquisadores identificar um envolvimento mais ativo ou não do aprendiz no processo de aprendizagem. De acordo com a retenção de informações relativas a uma determinada aprendizagem, o indivíduo pode produzir efeitos mais significativos.

Dada a importância dessa questão, Tani (2001) sinaliza a inserção da AM nos currículos na maioria das faculdades de Cinesiologia e Educação Física, não somente como disciplina do currículo da preparação profissional, mas também como laboratório de pesquisa de fisiologia e Biomecânica.

5.2.4.2 Processamento de informações na Aprendizagem motora

Do total dos dez docentes respondentes um (10%) considera muito importante a teoria do processamento de informações na AM. Dois (20%) acreditam ser importante, dois (20%) importante, três (30%) pouco importante, quatro (40%) julgam ser neutro e nada importante não obteve resposta.

Tabela 23 - Processamento de informações na Aprendizagem motora

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	3	30%
Neutro	4	40%
Importante	2	20%
Muito Importante	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Com relação ao processamento de informações na aprendizagem, Ausubel (1982) explicita que uma nova informação por meio das novas sinapses modifica a estrutura cognitiva anterior tendo como suporte conceitos ou pré-requisitos anteriores o indivíduo, ou seja, por meio dessas novas informações o indivíduo é capaz de construir novos conceitos. Papalia, Olds e Feldman (2006) defendem que o desenvolvimento cognitivo e a formação de novas estruturas mentais se dão pela assimilação das

informações recebidas. Já Magill (2000) afirma que a aprendizagem acontece porque as informações são retidas e armazenadas na memória.

Relativo a esse tema, Chiviacowsky et al (2007) faz uma análise e explica que as estratégias para processar informações desempenham um papel fundamental no processo de aquisição de habilidades motoras e explicita a importância da prática no processo de aprendizagem:

A capacidade de processar informações de forma mais ou menos eficiente está relacionada a alguns aspectos importantes como o conhecimento básico da memória e as estratégias de utilização deste conhecimento, que se refletem tanto na velocidade quanto na qualidade do processamento (CHIVIAOWSKY et al, 2007, p.158).

Quanto às respostas obtidas pelos docentes que avaliam ser pouco importante ou se mantêm neutros nesse posicionamento pensamos ser pelo fato de que esses profissionais não tenham formação específica para esta área de ensino e, portanto não têm suporte teórico para considerar a relevância da AM no desenvolvimento infantil. Segundo Chiviacowsky et al (2007) adolescentes e adultos têm mais facilidade de adquirir novas aprendizagens motoras do que as crianças, por possuírem maior repertório de experiências motoras anteriores (experiências prévias), que servem de base para novas aprendizagens; isto tem a ver com o processo de amadurecimento biológico no processo de desenvolvimento dos indivíduos.

5.2.4.3 Competências no movimento para a AM

Nesse item da pesquisa as respostas obtidas corresponderam a um (10%) que avaliam como muito importante a competência do movimento. Três (30%) como importante, dois (20%) pouco importante e quatro (40%) se mantiveram como neutros. No quesito nada importante não obtivemos resposta.

Tabela 24: Competências no movimento para a AM

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	2	20%
Neutro	4	40%
Importante	3	30%

Escala	Frequência	Percentagem %
Muito Importante	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Benda (2006) clarifica que a competência no movimento caracteriza-se como um processo contínuo, no qual, o indivíduo consegue elaborar um novo padrão de movimento partindo de uma tarefa mais simples para uma ação mais complexa capaz de melhorar seu desempenho.

Contudo, Tani (2005) atribui ao feedback a importância no controle dos movimentos, pois, “[...] as informações sensoriais do movimento em execução são essenciais para o seu controle” (TANI, 2005, p.17). O autor explica que elas são assemelhadas com um parâmetro de correção armazenado na memória e qualquer desacordo, serve de estímulo para um movimento corretivo automático no controle e aprendizagem das habilidades, “[...] o timing dos movimentos são controlados por um mecanismo central chamado de programa motor” (TANI, 2005, p.17).

Em justificativa às respostas apresentadas quatro dos participantes atribuem relevância a essa questão da pesquisa, mas, a maioria que soma seis (60%) classificou com pouca importância ou se mantiveram numa posição de neutralidade. Acreditamos que esses docentes pertencem a uma linha mais direcionada para a Educação de uma maneira geral. Conforme tabela 5, somente dois (20%) dos pesquisados são da área do Movimento Humano, um (10%) da Fisiologia, um (10%) é da área de Educação Especial que também se preocupa com o movimento e reabilitação por meio dele. Os demais têm formação na área da Educação e devem primar por outras perspectivas e temáticas ou podemos supor que entendam a competência do movimento como fator natural do desenvolvimento.

5.2.4.4 Capacidades e potencialidades na AM

A respeito das capacidades e potencialidades dos indivíduos dois (20%) dos docentes analisaram como muito importante, outros dois (20%) importante, apenas um (10%) pouco importante e cinco (50%) permaneceram neutros em suas respostas. Nada importante não teve respostas.

Tabela 25- Capacidades e potencialidades na AM

Escala	Frequência	Porcentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	1	10%
Neutro	5	50%
Importante	2	20%
Muito Importante	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

De acordo com Magill (1984) é notório que os indivíduos diferem uns dos outros em sua capacidade de aprender as habilidades motoras. Segundo esse autor em qualquer atividade física, as pessoas apresentam diferenças paralelas e geralmente a experiência anterior demonstra diferentes níveis de capacidade inicial. Essas diferenças são ligadas aos fatores genéticos, experiência prévia e estimulação do meio. Quanto ao estudo das diferenças individuais Magill (1984) declara: “Um objetivo importante do estudo das diferenças individuais em aprendizagem motora é prever o desempenho futuro do indivíduo em suas capacidades individuais” (p.156).

Schmidt e Wrisberg (2001) coloca que cientistas que estudam sobre as diferenças individuais na performance humana utilizam como pressuposto a capacidade. Capacidade é definida como, “[...] traços inatos, relativamente permanentes e estáveis do indivíduo que embasam ou dão suporte a vários tipos de atividades ou habilidades” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p.42).

Partindo das respostas obtidas, pudemos constatar que a minoria (40%) dos pesquisados considerou relevante o fator capacidade motora para o desempenho de habilidades motoras e a maioria (60%) como pouco importante ou neutra nessa questão. Pensamos que tal fato se aplique ao entendimento que a capacidade motora na AM não seja fator preponderante para o desenvolvimento humano na visão desses docentes. Justificando esse posicionamento, podemos nos valer das considerações de Schmidt e Wrisberg (2001) que relatam, “[...] capacidades podem ser consideradas o equipamento básico com o qual as pessoas já nascem” (SCHMIDT E WRISBERG, 2001, p.44).

5.2.4.5 Motivação para a Aprendizagem motora

O tema “Motivação para a Aprendizagem Motora” nos indicou que quatro (40%) dos pesquisados acham muito importante, outros quatro (40%) importante, apenas dois (20%) pouco importante. Como nada importante e neutro não obtivemos respostas.

Tabela 26-Motivação para a Aprendizagem Motora

Escala	Frequência	Percentagem %
Nada Importante	0	0%
Pouco Importante	2	20%
Neutro	0	0%
Importante	4	40%
Muito Importante	4	40%
Total	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Segundo Santos (2002) a motivação é uma questão primordial no processo ensino aprendizagem de qualquer natureza; pode levar ao fracasso ou sucesso dependendo das circunstâncias ou estimulação. Já Golse (1998) atribui destaque aos aspectos, cognitivo e afetivo nas aprendizagens, tendo em vista a importância das relações, incentivo e encorajamento frente às diversas situações no cotidiano das crianças que contribuem efetivamente no processo de formação e como ela se percebe e atua no mundo.

Magill (2000) atribui à percepção que a pessoa tem de sua própria capacidade de executar uma habilidade como uma forma de estímulo para a AM, “[...] essa é uma forma de motivar a pessoa a continuar a prosseguir a meta de uma tarefa ou desempenho” (MAGILL, 2000, p.201).

Mediante as respostas apresentadas a esse questionamento pudemos perceber que a maioria dos docentes (80%) concorda na importância da motivação no processo de AM a minoria (20%) acredita como pouco importante.

Etapas II

Na etapa um desta pesquisa foi possível traçar as características pessoais dos participantes da pesquisa, dez docentes. Na etapa dois, apresentamos e discutimos os resultados das respostas atribuídas às categorias estudadas: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento humano e desenvolvimento motor e Aprendizagem Motora, todas compostas por cinco frases.

Nesta terceira parte do trabalho, dedicamo-nos a averiguar a existência de conexão entre as frases. Para essa finalidade realizou-se análise de correlação entre todas as variáveis de estudo descritas na etapa dois. Dessa forma, cada uma das frases

foram valoradas em: (1) Nada Importante, (2) Pouco Importante, (3) Neutro, (4) Importante e (5) Muito Importante.

Assim, a partir desse passo as respostas foram analisadas de duas a duas para verificarmos uma possível correlação. Caso duas frases sejam valoradas por todos respondentes da mesma forma, concluiremos que serão totalmente correlacionadas de forma positiva. Se, no entanto, forem valoradas de forma diretamente opostas, concluiremos que terão correlação inversa.

Com relação à análise de correlação constitui-se de um método estatístico do qual é amplamente utilizado com finalidade de estudar o grau de correlação entre variáveis de interesse. O resultado é um valor real que indica como duas variáveis se relacionam conjuntamente (LIRA, 2004).

Para a análise de correlação utilizou-se como parâmetro o teste de Spearman, sendo este um teste não paramétrico, do qual tem como objetivo determinar o grau de associação entre duas variáveis estudadas. Vale ressaltar que os testes não paramétricos são utilizados para dados que não seguem a distribuição de Laplace - Gauss, ou seja, não apresenta uma distribuição normal (LIRA, 2004) .

A análise dos resultados foi amparada por meio do coeficiente de correlação(r), adotando com referência de significância o *p-value* (*p-valor*) $> 0,05$. O coeficiente de correlação(r) expressa a força pela qual, duas variáveis métricas estão associadas, além de indicar o sentido da correlação. O valor de r varia no intervalo de -1 a +1, sendo que quanto mais próximo o valor estiver de -1 mais forte a correlação (em sentido inverso), relacionado negativamente, quanto mais próximo de +1 mais forte é a correlação é correlacionado positivamente e, quanto mais próximo de zero mais fraca fica a correlação.

O *p-valor* irá indicar se existe uma correlação significativa. Sendo assim, considerando um nível de significância de 5%, os atributos que apresentam correlação deverão ter um *p-valor* menor que 0.05, que constata que eles estão associados de algum modo e, portanto são dependentes. Já para os atributos que apresentam ter valor maior que 0.05 podem ser interpretados como independentes, portanto não estão associados.

Os resultados extraídos para as análises de correlação foram realizado por meio do *software* SPSS 19.0 e, estão disponíveis na seção apêndice deste trabalho.

5.3 Análises das Correlações

5.3.1 Correlação entre: "PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO PSICOMOTORA"

As categorias psicomotricidade e educação psicomotora são as que apresentam correlação de maior grau de proporção de itens correlacionados, vinte e cinco correlações significativas dos vinte e cinco cruzamentos propostos, ou seja, (100%). (Apêndice G).

Em justificativa à correlação dessas duas categorias podemos citar Mello (1989) que defende a corrente educativa da psicomotricidade e reconhece os valores da Educação Psicomotora. Conforme o autor, a Educação Psicomotora é intrínseca à Psicomotricidade e por intermédio do movimento promove o desenvolvimento das áreas sensoriais, perceptivas e motoras, “[...] os componentes de ordem cognitiva, afetiva e social, acompanham o ato motor, e é diante de um quadro com essas dimensões que a Psicomotricidade deve atuar” (MELLO, 1989, p.35).

5.3.2 Correlação entre: PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR

Quanto às categorias psicomotricidade, desenvolvimento humano e desenvolvimento motor, foi observada uma associação moderada, dezoito correlações significativas dos vinte e cinco cruzamentos propostos, ou seja, aproximadamente (72%). (Apêndice H).

Defendemos que a justificativa pertinente a essas duas categorias de estudo referenda-se principalmente pelas teorias desenvolvimentistas. Acreditamos que setenta e dois por cento desses docentes apostam nessa corrente teórica, ou seja, acreditam que o conceito de desenvolvimento é amplo, contínuo e permanente; ou seja, ocorre em toda a jornada do ser humano desde a concepção até a morte. Gallahue e Ozmun (2005) explicitam que no DMH se destaca o corpo vivido, a adaptação e a maturação, nos quais, a criança localiza-se em sintonia com seu próprio corpo. Dessa maneira, “[...] os elementos entrelaçados da maturação e da experiência desempenham papel chave de desenvolvimento” (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p.15).

5.3.3 Correlação entre: PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM MOTORA

Nas categorias psicomotricidade e aprendizagem motora foi possível notar a menor proporção de correlação encontrada, foram doze correlações dos vinte e cinco cruzamentos realizados, ou seja, aproximadamente (48%). Mais detalhes podem ser verificados no (Apêndice I).

Acreditamos que a diferença dessa proporção entre essas duas categorias de estudo apontadas pelos docentes participantes dessa pesquisa, se deva principalmente às concepções de que a Psicomotricidade esteja respaldada como uma expressão significativa que se entrepõe entre a atividade motora e psíquica, que pode determinar novos padrões de movimento como define Costallat (2002, p. 22): “O movimento é equacionado como parte inteligente do comportamento”.

Já a Aprendizagem motora se volta mais para o fim em si mesma, isto é, conforme Magill (2000) a AM define-se com o propósito de atingir novas habilidades, movimentos e ações. Julgamos que os docentes entendem que a Psicomotricidade engloba o movimento como suporte de desenvolvimento e a AM como aquisição e apreensão do movimento.

5.3.4 Correlação entre: EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR

Ao cruzar as frases das categorias educação psicomotora e desenvolvimento humano e desenvolvimento motor apresentam considerável correlação entre seus itens, encontra-se 23 correlações nos 25 cruzamentos realizados, ou seja, aproximadamente 92%. Notamos que os cruzamentos que trazem considerável grau de correlação (Apêndice H).

Para justificar esse resultado nos remetemos à importância do desenvolvimento das funções motoras no DMH. Segundo Aufauvre (1987) elas interferem diretamente na estruturação motora, interligando ao mesmo tempo os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, fundamentais no processo de aprendizagem da criança, principalmente nos três primeiros anos de vida.

Neste sentido, Souza et al (2010), consideram que o não desenvolvimento de algumas das funções motoras pode comprometer ou provocar defasagens na

aprendizagem, sendo que, “[...] a atuação preventiva torna possível uma diminuição no número de crianças com dificuldades na aprendizagem” (SOUZA et al, 2010, p.32). As autoras complementam que quanto mais cedo forem feitas intervenções, melhores os resultados, favorecendo e certa forma dificuldades no processo escolar e consequentemente no desenvolvimento global da criança.

5.3.5 Correlação entre: EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E APRENDIZAGEM MOTORA

Já os cruzamentos das categorias educação psicomotora e aprendizagem motora resultaram em 12 correlações significativas dos 25 cruzamentos realizados, ou seja, aproximadamente 48%, resultado igual ao encontrado no cruzamento das categorias psicomotricidade e aprendizagem motora (Apêndice K).

Acreditamos que essa justificativa, se dê também a encargo do desenvolvimento das funções motoras (coordenação global, fina e óculo-manual; esquema corporal; lateralidade; estruturação espacial; orientação temporal, discriminação visual e auditiva), essenciais no aprendizado de qualquer movimento (OLIVEIRA, 2002). De acordo com essa autora, na literatura encontramos diversas formas de classificação e terminologias utilizadas para denominadas funções psicomotoras, mas de qualquer maneira, esses conceitos basicamente são os mesmos; o que muda muitas vezes é a forma de classificar e agrupar estes conceitos.

E segundo Alves (2003) essas funções consolidam bases motoras importantes na formação da criança e provocam mudanças importantes no comportamento motor.

5.3.6 Correlação entre: DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR E APRENDIZAGEM MOTORA

Quanto às categorias desenvolvimento humano e desenvolvimento motor e aprendizagem motora foi observada uma associação moderada, dezessete correlações dos vinte e cinco cruzamentos propostos, ou seja, de aproximadamente 68% (Apêndice L).

No que concerne essas duas categorias do estudo, acreditamos que os docentes, analisaram que ambas dependem uma da outra porque não há aprendizagem sem

desenvolvimento, e não há desenvolvimento sem aprendizagem. Em conformidade com Payne e Isaacs (2007) e Gallahue e Ozmun (2005) para aprender é necessário a interface dos fatores de hereditariedade, crescimento orgânico, maturação e meio ambiente. Isto significa que a junção dos fatores biológicos, mais a estimulação de fatores externos, é que auxilia os indivíduos aperfeiçoarem e aprimorarem o desempenho nos movimentos.

Para Pereira, Nogueira e Duarte (2014) afirmam que o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais contribui ainda para uma boa aprendizagem.

5.3.7 Considerações sobre as correlações

Por meio da análise de correlação entre as quatro categorias trabalhadas, observamos que existe uma maior facilidade em se agregar as categorias educação psicomotora e desenvolvimento motor humano e psicomotricidade e educação psicomotora. Presumimos que pelas considerações dos docentes participantes, a maioria deles, acredita que psicomotricidade, educação psicomotora e desenvolvimento motor humano estejam interligados.

Etapa III

Com a realização das três etapas anteriores desta pesquisa – dados de identificação; categorias estudadas e correlação serão apresentados nesta seção a análise referentes à “Questão aberta”. O método de análise de conteúdo na abordagem qualitativa fundamenta-se na frequência com que determinados elementos que aparecem em cada resposta individual. Conforme Bardin (2011), esse modo da análise obtém dados descritivos e possibilita uma avaliação fiel e objetiva. (Apêndice M).

A pesquisa em questão foi realizada numa IES, com o objetivo de investigar qual o grau de importância que os docentes universitários, formados e atuantes no curso de graduação em Educação Física, atribuem às categorias: 1) Psicomotricidade, 2) Educação Psicomotora, 3) Desenvolvimento humano e desenvolvimento motor e 4) Aprendizagem Motora.

A caracterização dos respondentes foi obtida a partir da primeira parte do questionário, denominada “dados gerais sobre o sujeito pesquisado”. Por meio desses dados foi possível traçar o perfil dos participantes investigados, assim como, as ideias pedagógicas dos docentes na graduação de educação física, acerca das

categorias de estudo citadas acima. Do total de 10 (100%) dos docentes respondentes da pesquisa, são professores do curso de Educação Física.

Utilizamos o questionário semiestruturado, as respostas foram aplicadas a metodologia de análise de conteúdo proposto por Bardin (1997):

(...) na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operados, transformações. O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. (BARDIN, 1997, p.170).

Vale ressaltar que as categorias de análise do conteúdo do questionário foram embasadas nas respostas dos docentes participantes da pesquisa realizada. Os recortes obtidos por meio das respostas abaixo evidenciam sobre os resultados da investigação que respalda o que afirmamos acerca das categorias de estudo elencadas.

5.4 Categorias de análise: EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

Nessa próxima etapa da pesquisa com o intuito de identificar as ideias pedagógicas desses profissionais a respeito do assunto em pauta, foi dada a oportunidade aos docentes de educação física revelar, por meio das respostas escritas suas concepções, abstraindo, “[...] dados brutos do texto por meio de recortes, agregação e enumeração” (BARDIN, 2011, p. 133), que devem contribuir para o surgimento de novas inferências sobre as ideias pedagógicas do docente de educação física, a respeito da educação psicomotora na educação infantil.

5.4.1 Questão aberta (Apêndice M)

Questão 1 - Você acha imprescindível que os alunos do curso de graduação em Educação Física tenham disciplinas que contemplem as categorias de estudo: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento motor humano e Aprendizagem Motora?

Todos os respondentes marcaram sim para essa questão.

1.1 - Se “sim” de que maneira?

De acordo com as respostas dos docentes participantes, para as categorias de estudo indicadas foram encontradas quatro subcategorias para análise, conforme a Tabela 27.

Tabela 27 - Subcategorias para as categorias de estudo segundo os docentes

Subcategorias	Frequência	Porcentagem
1- Perspectiva epistemológica	2	20%
2- Diretrizes curriculares	3	30%
3- Conteúdo disciplinar	2	20%
4- Abordagem esportivista	1	10%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Referente às categorias de estudo, pudemos identificar nas respostas dos participantes que houve algumas divergências relativas ao tema. Detectamos quatro linhas de pensamento distintas e que se referem: à perspectiva epistemológica, diretrizes curriculares, conteúdo disciplinar e abordagem esportivista.

De acordo com o pensamento dos participantes (P), quanto à perspectiva epistemológica, listamos:

Poderia ser trabalhado em quase todas as disciplinas, considerando: que cada tema responde a perspectivas epistemológicas divergentes que vão do positivismo ao materialismo histórico passando pela fenomenologia. Assim como, os positivistas adoram criar as suas próprias abordagens de ensino atendendo a visões de mundo competitivas, individualistas e baseadas nas ideias de performance, motivo pelo qual não se aproximam de vertentes histórico-sociais nem relacionais da psicomotricidade.(P.1)

Deveriam ser estudadas em diálogo com correntes teóricas críticas, que se opõem às perspectivas desenvolvimentistas. De preferência em uma disciplina sobre Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. (P.5)

No que diz respeito às diretrizes curriculares os sujeitos dois explicitam: “Apresentando os conteúdos específicos da área com vivência diferentes vertentes” (P.2) e “Poderia ser trabalho em quase todas as disciplinas” (

Quanto ao conteúdo disciplinar os participantes quatro e seis, defendem: “A psicomotricidade quando bem aplicada influi diretamente no desenvolvimento Humano” (P.4) e “Ser uma disciplina e perpassar outras disciplinas que demandem o referido conhecimento” (P.6).

Relativo à abordagem esportivista: “Deveria fazer parte das disciplinas, por exemplo, de esportes” (P.7).

Com base nas respostas dos sujeitos um e cinco constatamos que esses docentes possuem uma visão crítica com fundamentação filosófica que norteiam o conhecimento profissional. Nos argumentos dos sujeitos dois e dez, relatam que a psicomotricidade enquanto área do conhecimento deveria ser mais difundida no contexto acadêmico visando dinamizar essa prática pedagógica, favorecendo o conhecimento teórico e prático nas disciplinas afins. Já os sujeitos quatro e seis, acreditam que o conteúdo curricular quando bem direcionado agrega novas oportunidades de conhecimento. E para finalizar esta discussão o sujeito, revela que a psicomotricidade deveria estar aliada à aquisição de performance por meio do esporte.

Questão 2- Você avalia que o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil voltado para a Educação Psicomotora, traz benefícios para o desenvolvimento global da criança?

Todos os respondentes marcaram sim para essa questão.

2.1 - Se “sim”, quais aspectos você considera mais importantes a serem trabalhados?

Para este questionamento foram encontradas quatro subcategorias para discussão.

Quadro 7 - Subcategorias acerca dos benefícios da Educação psicomotora para o desenvolvimento global da criança na concepção dos docentes

Subcategorias	Frequência	Porcentagem
1- Desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor	2	20%
2- Aspectos funcionais e relacionais da Psicomotricidade	1	10%
3- Perspectiva teórica e bases epistemológicas	2	20%
4- Conhecimento corporal e DM	2	20%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Mediante as respostas obtidas, no que se refere às subcategorias elencadas para essa questão, conseguimos organizar os resultados nos seguintes planos:

desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor, aspectos funcionais e relacionais da psicomotricidade, perspectiva de trabalho e bases epistemológicas e domínio corporal.

Para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor, os sujeitos dois e nove, consideram ser relevante o desenvolvimento de todos os aspectos do desenvolvimento do ser humano. Neste sentido, Ferrari e Moretti (2009) defendem que a educação física realmente lida constantemente com os fatores psicomotor, afetivo e cognitivo, porém os autores abordam uma problemática: demonstram uma inquietação de que esta disciplina não se remeta somente ao trabalho direcionado para o desenvolvimento motor do aluno, pois:

Tem se verificado que a Educação Física tem muito mais a oferecer no aspecto pedagógico e que muitas vezes não é dominado pelo profissional da área em virtude de ter somente uma formação tecnicista, produzindo assim uma visão distorcida da importância da Educação Física na formação integral do aluno (FERRARI; MORETTI, 2009, p).

Com relação a essa visão distorcida ou equivocada da educação física, é importante ressaltar que o professor atuante na educação infantil se atenha às contribuições que os aspectos funcionais e relacionais da Psicomotricidade podem oferecer no desenvolvimento da criança, como explicita o (P.3): dos aspectos mais importantes a serem trabalhados na educação física na educação infantil, são os funcionais e relacionais a partir do jogo, da experimentação.

Como defendido por Negrine (1994) os aspectos funcionais direcionam para o desenvolvimento das habilidades motoras enquanto os relacionais sustentam o desenvolvimento dos outros aspectos (cognitivo, físico e afetivo/emocional). E para Lapierre e Aucouturier (2004) na prática psicomotriz, essas estratégias permitem uma ligação entre o mundo interior e exterior, na qual a criança descobre e revela toda sua motricidade, influenciando na aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Quanto à perspectiva de trabalho e bases epistemológicas elucidados nas respostas, um grupo de dois (20%) concordam que o posicionamento epistemológico interfere diretamente no desenvolvimento global da criança.

A resposta é obviamente que sim se não este tipo de proposta não existiria, mas a questão é mais profunda, pois tal "benefício" dependerá da perspectiva e do posicionamento epistemológico utilizado pelo profissional, bem como de todas as condições estruturais existentes para que a criança possa ser devidamente

estimulada, junto com todas as outras formas de "desenvolvimento". Sozinha este tipo de proposta nunca conseguiria esse tal "desenvolvimento global". (P.2).

Depende muito do tipo de abordagem do professor. Considero que a pergunta, formulada dessa forma muito genérica, não permite uma resposta condizente com minha concepção. Entretanto, creio que estimulações no campo motor, até os cinco ou seis anos, podem sim produzir respostas positivas em termos de desenvolvimento de habilidades motoras. Mas a interpretação disso dentro de uma ideia de "desenvolvimento global" dependerá da perspectiva teórica que fundamenta a prática docente. Se é uma perspectiva desenvolvimentista funcionalista, se uma perspectiva sóciointeracionista ou histórico cultural. (P.5).

Na discussão da quarta subcategoria elencada neste tópico, os resultados apontam que outros dois (20%) demandam maior interesse em defender que o trabalho psicomotor desenvolvido na aula de educação física, na educação infantil, com o fim do desenvolvimento global da criança, se deve ao controle ou domínio corporal. “Linguagem e consciência corporal e domínio e controle do corpo” (P.7) e “Conhecimento corporal e desenvolvimento motor” (P.8).

Boulch (1992) explica a importância da expressão e do movimento no desenvolvimento motor nesta faixa etária, pois estabelece um intercâmbio da criança com o adulto. Ela deixa de agir com espontaneidade e passa para uma fase de intencionalidade, na qual os jogos funcionais e simbólicos passam a ser bem expressivos na ação educativa. Aos poucos a criança vai adquirindo mais consciência corporal; inúmeras atividades motoras são consideradas como fontes de progresso, mas a socialização e a vivência de situações do dia a dia é que enriquecem o repertório motor, explica o autor.

Entre os quatro e cinco anos, a harmonia e o ritmo do movimento alcançam certa perfeição, pelo que se chama “idade da graça”. Paralelamente a este exercício e ao aperfeiçoamento da motricidade, a dominância lateral estabelece-se e torna-se definitiva, servindo de base a uma melhor orientação no corpo e no espaço (BOULCH, 1992, p. 90).

No intuito de identificar as ideias pedagógicas dos docentes a respeito da temática abordada na pesquisa, nesta segunda parte das questões abertas, pedimos aos docentes para completar frases que deem sentido e pertinência aos itens: Psicomotricidade, Desenvolvimento Motor e importância do uso da tecnologia na Educação Psicomotora.

Questão 3 – Complete as frases:

3.1 - A Psicomotricidade com suas linhas de atuação permite...

Para apresentar as respostas dos docentes apresentamos um quadro, no qual há diversas interpretações com relação às linhas de atuação da Psicomotricidade. Portanto: A Psicomotricidade com suas linhas de atuação permite...

Quadro 8 – Linhas de atuação da psicomotricidade na visão dos docentes

Promover diferentes olhares sobre o desenvolvimento do ser humano (P.1)
Contribuir com referenciais científicos para fundamentar a prática do professor, lembrando que está também é uma especialidade em si mesma (P.2)
O desenvolvimento omnilateral da criança (P.3)
O conhecimento de suas capacidades e habilidades (P.4)
Um trabalho de desenvolvimento motor mais adequado a cada faixa etária (P.6)
Compreender o desenvolvimento infantil e criar condições para que ele ocorra (P.7)
Construir relações com disciplinas de esportes (P.8).
Conseguir maior desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e afetivo da criança e adolescente (P.9).
Conhecer a si mesmo e melhorar as relações dos que participam da sua vida (P. 10).

Fonte: Elaborado pela autora fundamentada nas respostas dos docentes pesquisados

Em conformidade com as respostas apresentadas, somente um dos dez participantes, o (P.5), explicitou que não conhece as "linhas de atuação" da Psicomotricidade.

3.4 Conseguimos visualizar um bom desenvolvimento motor quando ...

O (P.1) declara que consegue visualizar um bom desenvolvimento motor quando são construídas estratégias nas quais o profissional consegue aplicar e mensurar o trabalho, ou seja, no nosso entendimento que tenha possibilidades de aplicar e colher resultados positivos. Todavia o (P.2) expõe que:

A escola dispõe de condições materiais e estruturais suficientes, bons salários para os professores, respeito a sua autonomia docente e um bom programa de ensino para que de fato à criança possa ser desafiada

a se-movimentar, experimentar, pensar criticamente, se socializar e agir o mundo em toda a sua plenitude. Desenvolvimento motor na escola para mim é meio de formação e não um fim em si mesmo, pois isso transforma o mesmo em mero treinamento dissociado de princípios e diretrizes educacionais direcionadas para a formação de cidadãos plenos (P.2).

Já o (P.3) e o (P.9) acreditam na importância de levar em conta a faixa etária para o alcance de um bom desenvolvimento motor. O (P.3) explica que na sua concepção a criança consegue alcançar esse desenvolvimento motor incorporado ao seu nível maturacional aliado à faixa etária e o principal é: “brincar, se divertir, sem limitações ou dificuldades”. A aplicação das atividades é desenvolvida dentro de suas faixas etárias adequadas para maior absorção e aproveitamento (P.9).

O (P.4) afirma que cada indivíduo tem sua individualidade e próprio ritmo de desenvolvimento. Para tanto, complementa frase da seguinte maneira: “Conseguimos um avanço no nosso desenvolvimento, independente do tamanho deste avanço, cada um no seu tempo”.

O (P.5) considerando o DM na perspectiva da do alcance de habilidades motoras, reconhece que:

Se o padrão de avaliação para um "bom desenvolvimento motor" for visto como aquisição de habilidades ou destrezas para as práticas corporais diversas, o "bom" pode ser medido por meio de comparações do tipo antes e depois de um ciclo de ensino. Isso desde que cada criança seja avaliada à luz de suas próprias condições, e não em processos de comparações que visam estabelecimento de padrões universais (P.5).

Já os demais respondentes complementam a frase assim: “A criança apresenta as habilidades motoras e intelectuais de acordo com a sua faixa etária” (P.6). O participante 7: “A criança age corporalmente, com consciência e controle corporal (P.7). O participante 8: “Desenvolvemos habilidades motoras cotidianas” (P.8). E por fim o participante 10: “Conseguimos explorar ao máximo as potencialidades dos indivíduos” (P.10).

Questão 3.2 - Conseguimos visualizar um bom desenvolvimento motor quando...

O (P.1) declara que consegue visualizar um bom desenvolvimento motor quando são construídas estratégias nas quais o profissional consegue aplicar e mensurar

o trabalho, ou seja, no nosso entendimento que tenha possibilidades de aplicar e colher resultados positivos. Todavia o (P.2) expõe que:

A escola dispõe de condições materiais e estruturais suficientes, bons salários para os professores, respeito a sua autonomia docente e um bom programa de ensino para que de fato à criança possa ser desafiada a se-movimentar, experimentar, pensar criticamente, se socializar e agir o mundo em toda a sua plenitude. Desenvolvimento motor na escola para mim é meio de formação e não um fim em si mesmo, pois isso transforma o mesmo em mero treinamento dissociado de princípios e diretrizes educacionais direcionadas para a formação de cidadãos plenos (P.2).

Já os (P.3) e o (P.9) acreditam na importância de levar em conta a faixa etária para o alcance de um bom desenvolvimento motor. O (P.3) explica que na sua concepção a criança consegue alcançar esse desenvolvimento motor incorporado ao seu nível maturacional aliado à faixa etária e o principal é: “brincar, se divertir, sem limitações ou dificuldades”. A aplicação das atividades são desenvolvidas dentro de suas faixas etárias adequadas para maior absorção e aproveitamento (P.9).

O (P.4) afirma que cada indivíduo tem sua individualidade e próprio ritmo de desenvolvimento. Para tanto, complementa frase da seguinte maneira: “Conseguimos um avanço no nosso desenvolvimento, independente do tamanho deste avanço, cada um no seu tempo”.

O (P.5) considerando o DM na perspectiva da do alcance de habilidades motoras, reconhece que:

Se o padrão de avaliação para um "bom desenvolvimento motor" for visto como aquisição de habilidades ou destrezas para as práticas corporais diversas, o "bom" pode ser medido por meio de comparações do tipo antes e depois de um ciclo de ensino. Isso desde que cada criança seja avaliada à luz de suas próprias condições, e não em processos de comparações que visam estabelecimento de padrões universais (P.5).

Já os demais respondentes complementam a frase assim: “A criança apresenta as habilidades motoras e intelectuais de acordo com a sua faixa etária” (P.6). O participante 7: “A criança age corporalmente, com consciência e controle corporal (P.7). O participante 8: “Desenvolvemos habilidades motoras cotidianas” (P.8). E por fim o

participante 10: “Conseguimos explorar ao máximo as potencialidades dos indivíduos” (P.10).

3.3 - O uso da tecnologia na Educação Psicomotora...

Em resposta ao pedido de complementar essa frase, os docentes responderam da seguinte forma. Conforme quadro abaixo:

Quadro 9 – Resposta dos docentes a respeito do uso da tecnologia na educação psicomotora

É algo que precisamos investir (P.1)
Ainda é pouco utilizada e pouco conhecida (P.3).
Auxilia no despertar global de muitas habilidades (P.4)
Deve ser uma aliada (P.6)
Auxilia o desenvolvimento da criança e a ação do professor (P.7)
Pode ajudar na sua aplicação (P.8)
Uma estratégia de trabalho importante para trabalhar os fundamentos psicomotores (P.10)

Fonte: Elaborado pela autora fundamentada nas respostas dos docentes pesquisados

O segundo e o nono participante, explicitam que:

Dependendo da sua finalidade pode ser usada para treinar robots-humanos ou para contribuir com a sua formação como seres humanos críticos, relacionais, capazes de conhecer, agir e transformar o mundo que aí está (P.2).

Pode ter sua parcela de contribuição, mas penso que não é uma condição essencial, pois na maioria das situações as crianças precisam muito do espaço adequado associado com a motivação para criar e desenvolver-se (P.9).

O quinto participante afirmou: “Não tenho condições de responder”.

ETAPA IV

COMENTÁRIOS

Solicitamos aos docentes que fizessem algum comentário caso achassem necessário. Apenas os participantes dois e dez responderam: “Espero poder conhecer o resultado da pesquisa, pois dificilmente a gente recebe retorno deste tipo de questionário. E espero ter contribuído com o debate” (P.2). E: “Este é um tema de grande importância na formação do ser humana para a vida, parablenizo a todos que se preocupam com e formação do ser a partir da idade mais tenra”. (P.10).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que encerramos este trabalho, não pretendemos, em hipótese alguma, esgotar o vasto campo que se abriu para novas análises. A intenção é estimular, no meio acadêmico, debates e pesquisas sobre a educação psicomotora. Centramos o nosso estudo na figura do docente formado e graduado em Educação Física. Nesta perspectiva é importante trazer à discussão não só a importância do papel do docente na formação do futuro professor, mas também é de grande valia conhecer a visão deles a respeito do tema motivador do estudo. Julgamos algumas situações relevantes para o indicativo desta pesquisa, com destaque para os possíveis benefícios da Educação Psicomotora na Educação Infantil.

A nosso ver, a disciplina de Educação Física na Educação Infantil, trabalha inúmeras possibilidades que incentivam e potencializam diversas formas de movimentar. Por meio de jogos, brincadeiras, recreação, ou simples atividades motoras, permite-se à criança descobrir e viver seu corpo criando novas perspectivas e formas de interpretar o mundo. Neste entendimento, acreditamos que a atividade desenvolvida pela Educação Psicomotora e sua metodologia, bem como formas de intervenção, podem proporcionar grandes ganhos nas várias formas de aprendizagem.

As aulas de Educação Física na educação infantil devem ser percebidas como oportunidade de trabalhar atividades que contribuam para desenvolver as funções motoras, fundamentais no desenvolvimento psicomotor da criança, oportunizando uma infância rica em oportunidades e estimulações criativas através de seu próprio corpo, bem como revelar múltiplas facilidades e potencialidades da criança.

Nesse sentido, acreditamos que todo educador almeja que o ambiente escolar seja um espaço que possibilite práticas pedagógicas sob uma ótica de desenvolvimento integral do aluno, a fim de organizar dinâmicas de trabalho, tecendo relações de conhecimento com os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Concordamos e endossamos que é de suma importância vislumbrar o desenvolvimento dos educandos em sua totalidade, ofertando e motivando uma prática relevante e prazerosa direcionada aos interesses dos mesmos, oferecendo oportunidades para várias aprendizagens. Percebemos a escola como sendo este espaço.

Dessa maneira, defendemos que os docentes que trabalham em cursos de graduação em Educação Física, e como mediadores no processo ensino aprendizagem de seus discentes fomentem ações pedagógicas que ampliem o universo acadêmico,

atualizando-se, conhecendo novas frentes de trabalho e organizando conteúdos que possam contemplar as diversas áreas do conhecimento.

Em resposta ao primeiro problema proposto nesta investigação, sobre investigar, estudar e compreender, qual o grau de importância que os professores universitários, formados e graduados em Educação Física atribuem às categorias de estudo, o estudo nos mostrou que as ideias desses docentes, profissionais na área do movimento, na sua prática pedagógica, atribuem graus de importância diferenciados em alguns aspectos da pesquisa, mas em outros, concordam na maioria dos itens.

Pudemos perceber que nas categorias Psicomotricidade, Educação Psicomotora e Desenvolvimento motor humano, os graus de valorização se aproximam, já na categoria Aprendizagem Motora, constatamos que houve maior divergência e posição de neutralidade em alguns questionamentos, alternando os valores atribuídos aos graus de importância demandados para essa pesquisa.

Por meio das correlações entre as categorias de estudo averiguamos que as categorias psicomotricidade e educação psicomotora são as que apresentaram correlação de maior grau de proporção de itens correlacionados (100%). Tal correlação é justificável tendo em vista, que a educação psicomotora é uma abordagem da psicomotricidade.

Já as categorias psicomotricidade e desenvolvimento motor humano foram observados associações moderadas (72%). Verificamos uma equiparação na correlação entre psicomotricidade e aprendizagem motora; educação psicomotora e aprendizagem motora, sendo que ambas resultaram menor proporção de correlação (48%). Ao cruzar as frases das categorias educação psicomotora e desenvolvimento motor humano verificamos considerável correlação entre seus itens (98%). Nos cruzamentos das categorias desenvolvimento motor humano e aprendizagem motora foram observadas associações moderadas, aproximadamente (68%).

A análise das correlações confirma nosso pensamento, pois, entre as quatro categorias trabalhadas nos permitiram coligar que existe uma maior facilidade em agrupar as categorias educação psicomotora e desenvolvimento motor humano, e psicomotricidade e educação psicomotora. Acreditamos que pelas considerações feitas pelos docentes, a maioria deles acredita que psicomotricidade, educação psicomotora e desenvolvimento motor humano estejam interligados.

A partir das indicações descritas pelos docentes que estabeleceram diferentes posicionamentos quanto aos graus de valoração dessa pesquisa, levantamos quatro alternativas que justifiquem tais colocações: 1) talvez pelo fato de pertencerem a

áreas de formação diferentes e não terem conhecimento legítimo em alguma dessas categorias de estudo, 2) talvez pela possibilidade de não conhecerem ou considerarem teorias relativas ao desenvolvimento humano, 3) talvez esses conteúdos não sejam suportes teóricos em suas disciplinas e 4) talvez não tenham vínculos com a educação infantil.

As questões abertas ainda nos deram suporte para identificar as ideias dos docentes quanto acerca da temática em pauta. Após a codificação dos dados brutos das respostas foram encontrados vários significados que serviram de índices para inferir alguns resultados e facilitar a discussão.

Para responder ao segundo problema, sobre quais as ideias pedagógicas que esses professores possuem acerca da Educação Psicomotora e seus benefícios na Educação Infantil, perguntamos aos docentes em primeiro lugar: você acha imprescindível que os alunos do curso de graduação em Educação Física tenham disciplinas que contemplem as categorias de estudo: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento motor humano e Aprendizagem Motora? Aí perguntamos: de que maneira? De acordo com as respostas foram encontradas quatro subcategorias para análise: perspectiva epistemológica, diretrizes curriculares, conteúdo disciplinar e abordagem esportivista.

Com base nas respostas percebemos que há a necessidade de uma visão crítica e fundamentação filosófica como pressuposto para nortear o conhecimento profissional, assim como a expansão da psicomotricidade no contexto acadêmico, oportunizando o conhecimento teórico e prático. Contudo, um discurso nos chamou atenção nos questionamentos, pois percebemos que um (10%) dos docentes permanece arraigado no tecnicismo, evidenciando que a psicomotricidade deveria estar aliada à aquisição de performance por meio do esporte. Tal afirmação revela certo impacto, pois a essência da psicomotricidade é justamente trabalhar o que a criança tem de positivo, encorajá-la a descobrir habilidades dentro dos seus limites e o foco da educação física na educação infantil jamais é de desempenho e sim de descobrir potencialidades, de forma natural e prazerosa por meio dos jogos e brincadeiras.

Em segundo lugar indagamos? Você avalia que o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil voltado para a Educação Psicomotora traz benefícios para o desenvolvimento global da criança? Todos os respondentes marcaram sim para essa questão. Quais aspectos você considera mais importantes a serem trabalhados? Como resposta foi encontrada quatro subcategorias para discussão: desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivo e motor, aspectos funcionais e

relacionais com a psicomotricidade, perspectiva de trabalho e bases epistemológicas, e domínio corporal.

Mediante as considerações reportadas pelos docentes é relevante o desenvolvimento de todos os aspectos do desenvolvimento do ser humano, bem como, a importância da atuação do professor na educação infantil quanto aos aspectos funcionais e relacionais da Psicomotricidade podem oferecer no desenvolvimento da criança. Há destaque também para o posicionamento epistemológico que interfere diretamente no desenvolvimento global da criança, que está intimamente ligado à linguagem e consciência corporal, domínio e controle do corpo, conhecimento corporal e desenvolvimento motor.

Em relação a completar as frases solicitadas no estudo, organizamos um consolidado, no qual os docentes responderam que: 1) a Psicomotricidade com suas linhas de atuação permite... promover o desenvolvimento infantil valorizando cada faixa etária, oportunizando à criança conhecer melhor a si mesma e os que participam da sua vida, observando o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, emocional e afetivo da criança. 2) conseguimos visualizar um bom desenvolvimento motor quando... são construídas estratégias nas quais o profissional consegue aplicar e mensurar o trabalho, levando em conta a faixa etária, individualidade e ritmo de desenvolvimento, desenvolvendo consciência e controle corporal, habilidades motoras cotidianas, explorando ao máximo as suas potencialidades e 3) o uso da tecnologia na Educação Psicomotora... é pouco utilizada e pouco conhecida, mas pode ser considerada como uma aliada, pois auxilia no despertar global de muitas habilidades, auxilia o desenvolvimento da criança e a ação do professor; é algo que precisamos investir por caracterizar-se como uma estratégia de trabalho importante para trabalhar os fundamentos psicomotores.

Ainda nesta perspectiva há relato de que a tecnologia, dependendo da sua finalidade, pode ser usada para treinar robots-humanos ou para contribuir com a sua formação como seres humanos críticos, relacionais, capazes de conhecer, agir e transformar o mundo que aí está. E por fim, as crianças precisam muito do espaço adequado associado com a motivação para criar e desenvolver-se.

Considerando a amostra investigada, o estudo revelou que estávamos parcialmente equivocados em nossa percepção, ou seja, o que vimos foi um perfil de docente universitário que supúnhamos conhecer melhor todas as categorias de estudo que julgamos essenciais na preparação do discente, futuro professor de educação física para atuar na educação infantil.

A nosso ver, a Educação Física na educação infantil, utilizando como metodologia de trabalho a educação psicomotora, oferece papel relevante, pois por meio das intervenções, tem como principal objetivo oportunizar e viabilizar estratégias em que as crianças se desenvolvam com autonomia, criatividade, iniciativa, despertando potenciais. Inferimos que a educação psicomotora como vertente da Psicomotricidade, aliada aos processos de desenvolvimento psicomotor e aprendizagem motora, é de grande valia para a construção das bases motoras na infância.

Diante do exposto, nossa expectativa é a de que estudos posteriores acerca dessa temática possam ser realizados e a educação psicomotora possa ser mais valorizada e consiga uma melhor contextualização e abrangência nos cursos de educação física. Com isso, esperamos que futuros professores de educação física, atuando na educação infantil, sejam mais conscientes e comprometidos com a prática, que além de oferecer um trabalho de qualidade, se preocupem com a formação das bases motoras na infância, que comprovadamente interferem em aprendizagens futuras, assim como interferem nos aspectos cognitivos e emocionais da criança.

Finalizamos este estudo com a certeza de que ele foi capaz de nos proporcionar maior maturidade pessoal/profissional, na medida em que nos comprometemos com as tarefas inerentes a esta pesquisa, nos tornamos mais sabedores das responsabilidades que um pesquisador deve ter com todos os sujeitos que estão a sua volta (professores das disciplinas cursadas, orientadora, colaboradores, componentes da banca e futuros leitores). Prova disso, foi a aprovação do projeto de pesquisa desta dissertação, juntamente com o instrumento de coleta de dados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia.

Desta forma, sentimos que simultaneamente à realização deste estudo, nos tornávamos mais qualificados, tanto em termos acadêmicos, quanto pedagógicos. Nesse sentido, podemos dizer que os primeiros sujeitos a sofrerem interferência desta pesquisa fomos nós. Fica a expectativa de que ela possa trazer contribuição similar aos futuros leitores.

REFERÊNCIAS

ALFANDÉRE, G. H. **Henry Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores - MEC). ISBN: 978-85-7019-541-8.

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY A. A. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Wallon. São Paulo: Loyola, 2007. ISBN: 978-85-15-03347-8.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro, RJ: WAK, 2003. ISBN: 788588081598.

ALTMAN, H; PRADO, V. M do; RIBEIRO, A. I. M. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero? **Revista Currículo sem Fronteiras**, Paraná, PR: v. 16, n. 1, p. 59-77, janeiro/abril. 2016. ISSN: 1645-1384.

AMANTEA, C. Formação de um professor: uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional do docente do Ensino Superior. **Revista Pandora Brasil**, São Paulo, SP, n. 70, Janeiro de 2016. ISSN: 2175-3318.

AMARAL, T. C.; BARBOSA, A. M. As contribuições do movimento na Lectoescrita. In: IX Congresso Nacional de Educação Educercer e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais...** PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná), 2009.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. ISBN: 85-308-0648-4.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é Psicomotricidade**. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>>. Acesso em: 10/out/2015.

AUFAUVRE, M. R. **Aprender a brincar, aprender a viver**. São Paulo: Manole, 1987. ISBN: 978-85-7655-223-9. 1.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982. ISBN: 9788578611118.

BARBOSA, M. C. S. **Rotinas na educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2006. ISBN: 8536316845.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997. ISBN: 9789724415062.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011. ISBN: 978-85-62938-04-7.

_____. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. ISBN: 972-44-0898-1.

BARROCO, S.M.S. **Psicomotricidade na infância**. Campo Mourão: Instituto Makro, 2007. ISBN: 978-85-8015-080-3.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN: 978-85-352-5087-9.

BENDA, R. N. Sobre a natureza da aprendizagem motora: mudança e estabilidade e mudança. **Revista Brasileira de Educação Física Esportiva**. São Paulo, SP: v. 20, p.43-45, setembro. 2006. Suplemento n.5. XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa. ISSN: 1981-4690.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v.10, n. 20, p. 297-313, julho/dezembro. 2010. ISSN:1519-549X.

BERWANGER, F. **Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011. 166 p.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001. ISBN: 85-02-02900-2.

BONI, V.; QUARESMA S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n.1, p. 68-80, janeiro/julho.2005. Disponível em:<http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em: 21 de nov. de 2016.

BONOMO, L. M. M.; ROSSETTI, C. B. Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento de crianças com síndrome de down. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**. Vitória, ES: v. 20, n. 3. p. 723-734. 2010. ISSN: 0104-1282.

BRANDALISE, L. T. **Modelo suporte à gestão organizacional com base no comportamento do consumidor considerando sua percepção a variável ambiental nas etapas da análise do ciclo de vida do produto**. 2006. 195 f. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394**. LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/out/2015.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.htm>. Acesso em: 10/out/2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. CDU 372.3

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. ISBN: 978-85-7783-048-0.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC; SEB, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf.htm>. Acesso em: 17/out/2015.

BOULCH, J. L. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. ISBN: 85 -60331-28-4.

_____. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. ISBN: 85-2770-671-7.

BOULCH, J. L. **Educação psicomotora na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. CDD: 159.922.7.

BOULCH, L. J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. ISBN: 85-7312-366-4.

_____. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos:** a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade:** teoria e prática da escola à aquática. São Paulo: Cortez, 2014. ISBN: 978-85-249-2257-2.

CAETANO, M. J. D.; SILVEIRA C. R. A.; GOBBI L. T. B. Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. **Revista Brasileira de Cineantropometria& Desempenho humano.** Laboratório de Estudos da Postura e da Locomoção, Universidade Estadual Paulista/Campus de Rio Claro, SP: v.3, p. 66-72. 2006. ISSN: 1415-8426.

CHIABAI, Isa Maria. **A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola:** uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP. 165 p. São Paulo, 1990.

CHIVIACOWSKY, S. **Efeitos do conhecimento da frequência do conhecimento dos resultados controlada pelo experimentador e autocontrolada pelos sujeitos na aprendizagem de tarefas motoras com diferentes complexidades.** Tese de Doutorado. Faculdade de Motricidade Humana. 195 p. Lisboa, 2000.

CHIVIACOWSKY, S.; KAEFER, A.; MEDEIROS, F. L.; PEREIRA, F. M. Aprendizagem motora em crianças: “feedback” após boas tentativas melhora a aprendizagem? **Revista Brasileira de Educação Física Esportiva**, São Paulo, v.21, n.2, p.157-65, abril./junho. 2007. ISSN: 1807-5509

CLARA, C. A. W. S.; FINK, S. C. M. A educação psicomotora e a prática pedagógica dos professores da educação infantil: interlocuções e discussões necessárias. In: **IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL.** Universidade Federal de Ponta Grossa, 2012.

CONNOLLY, K. Desenvolvimento motor: passado, presente e futuro. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, ed. 152.3, supl.3, p.6-15, 2000. CDD. 20.ed.152.3. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v14%20supl3%20artigo1.pdf.htm>>. Acesso em: 28/nov/2016.

COSTA, J. da S.; FORTES, M. T.G. A importância da psicomotricidade no processo de alfabetização. **Psicologia PT: o portal dos Psicólogos**, 2013. ISSN: 1646-6977. Disponível em: <http://www.psicologia.pt.htm>>. Acesso em: 12/dez/2016.

COSTALLAT, D. M. M. et al. A psicomotricidade otimizando as relações humanas. 2. ed. **Revista São Paulo: Arte & Ciência**, 2002. ISSN: 857473019X.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985. ISBN: 85-224-1241-3

DORNELES, L. R.; BENETTI, L. B. A psicomotricidade como ferramenta da aprendizagem - UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). **Revistas monografias ambientais**, v. 8, n. 8, p. 1775 – 1786, agosto. 2012. ISSN: 2236-1308.

FERRARI, E.C. S. dos; MORETTI, L.H.T. A educação física e a educação psicomotora na formação integral do aluno. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. UNOESTE**, Universidade do Oeste Paulista, 2009.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão & Produção**, São Carlos: USP, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. ISSN: 0104-530X.

FERREIRA, I. N. **Caminhos do aprender**: uma alternativa educacional para criança portadora de deficiência mental. Brasília: Coordenação nacional para interação da pessoa portadora de deficiência, 1993. ISBN: 978-85-99680-05-6.

FLORES, E. **A alfabetização infantil**: um olhar a partir das contribuições da psicomotricidade. Monografia. Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto. Curso de Licenciatura em Educação Física. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. 59 p.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. ISBN: 85-336-0138-7.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008. ISBN: 978-85-363-1402-0.

FONSECA, V. da.; MENDES, N. **Escola, escola, quem és tu?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. CDD 155.412 370. 15. CDU 159.7 159.943-053.2.

FONTANA, R.; CRUZ M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. ISBN: 85-7056-902-5.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Editora Scipione, 1991. ISBN: 85-262-14780.

GALLAHUE, D. L; OZMUN J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2002. ISBN: 97- 8576-550-167.

_____. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005. ISBN: 85-7655-016-4.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. ISBN: 85-326-1402-7.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Plano, 2007. ISBN: 978-85-63337-16-0.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006. ISBN: 9788522458233.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2010. ISBN: 978-85-224-5142-5.

GODOY, R. de.; KOBAL, M. C.; MAGALHÃES, J. S. Educação física na educação infantil: uma pareceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3. São Paulo, 2007. ISSN: 1678-2577.

GONZALES, M. B. A.; RODRIGUEZ, P.A. S. Aprendiendo habilidades com videojuegos. **Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación**. Murcia, v.19, p. 114-119 2002. ISSN: 1134 378.

GOLSE, B. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. ISBN: 8502012169.

GRÓS, B. **Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998. ISBN: 978-84-330-1283-8.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Revista Teoria e Pesquisa**, Brasília, Maio-Agosto 2006, v. 22, n. 2, p. 201-210. ISSN: 1806-3446.

GUSI, E. G. B. A psicomotricidade relacional na educação infantil: benefícios da prática – 2010. In: **II Simpósio nacional de educação. xx semana de pedagogia – infância, sociedade e educação.** UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. INSS: 21788669.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, W. **Desenvolvimento motor ao longo da vida.** [S.l.]: Editora Artmed, 2004. ISBN: 8536301 791.

IMAI, V. H. **Desenvolvimento Psicomotor:** Uma experiência de formação continuada em serviço com professores da Educação Infantil. Tese de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. UNESP. Universidade Estadual Paulista/Campus de Presidente Prudente. 2007, 188 p.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A Simbologia do movimento:** psicomotricidade e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. ISBN: 85-7335-065-2.

_____. **A Simbologia do movimento:** Psicomotricidade e educação. Curitiba: Filosofart, 2004. ISBN: 10: 8573071443.

LAPIERRE, A; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos.** 2. ed. Curitiba: Psicomotricidade relacional e formação da personalidade, UFPR, 2005. ISBN: 9788573350661.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992. ISBN:978-85-7846-167-6.1.

LIRA, S. A. **Análise de correlação:** abordagem teórica e de construção dos coeficientes com aplicações. 2004. 209 f. Dissertação de Mestrado em Ciências no curso de Pós-Graduação em métodos numéricos em engenharia. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. ISBN: 978-85-7879-065-3.

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; GODOY, R. de. Educação física na educação infantil: uma pareceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3. São Paulo, 2007. ISSN: 1678-2577.

MAGILL R. A. **Aprendizagem motora:** conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blucher, 1984. ISBN: 85-210-0261-3.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para a educação infantil**: conceitos, orientações e práticas. Petrópolis: Vozes, 2013. ISBN: 978-85-323-4211.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. ISBN: 85-224-3397-6.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 09-26. ISBN: 85-308-0509-7.

MATOS, M. M. O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil. **Revista Fundação Visconde de Cairu**, n. 2, p. 133-142. Jan/ 2013. ISSN: 22377719.

MEDINA, J. P. S. **O Brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. São Paulo: Campinas, 1990. ISBN: 85-308-0520-8.

MEINEL, K. **Motricidade I o desenvolvimento motor do ser humano**. Rio de Janeiro: Francisco de Castro Azevedo, 1984. ISBN: 85-215-0171-4.

_____. **Motricidade II o desenvolvimento motor do ser humano**. Rio de Janeiro: Francisco de Castro Azevedo, 1984. ISBN: 85-215-0170-6.

MELLO, A.M de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. 6. ed. [S.l.]: Ibrasa, 1989. ISBN: 853480110X.

MOLINARI, A. M. da P. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. **Revista: Psicologia, Educação e Cultura**. Curitiba, v.3, n.1, p.85-93. Julho, 2003. ISSN: 1514-3465.

MONTEIRO, V. A. **A psicomotricidade nas aulas de educação física escolar**: uma ferramenta de auxílio na aprendizagem. Monografia (Curso de Especialização “lato sensu” em Psicopedagogia e Psicomotricidade). Unisal Lorena. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2006. 29 p.

MOTA, M. E. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Revista Temas psicol.** Ribeirão Preto, v.13, n.2, dezembro. 2005. ISSN 1413-389X.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. ISBN: 85-336-0450-5.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Coleção Educadores MEC. ISBN: 978-85-7019-546-3.

NASCIMENTO G. S. do; ORTH M. R. B. A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil. In: **Simpósio nacional de educação**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim do Curso de Pedagogia, 2008.

NEGRINE, A. **Educação Psicomotora: lateralidade e a orientação espacial**. Porto Alegre: Pallotti, 1986. ISBN: 978-85-8015-076-6.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994. ISBN: 978-85-61813-07-9 1.

_____. Fontes epistemológicas da psicomotricidade. In: _____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativa pedagógica**. Porto Alegre: Prodil, 1995. ISBN: 978-85-8084-343-9.

_____. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 2005. ISBN 978-85-62830-10-5.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP: v. 22, n. 74, p. 27-42, abril. 2001. ISSN: 1678-4626.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. Tese de doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1992, 364 p.

_____. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN: 9788532627902.

PACHECO, S. A.; CASTANHO, M. I. A construção do conhecimento em espaços organizacionais: uma perspectiva Psicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, SP: v. 25, p. 212-225. 2008. ISSN: 2317-5966.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A. ISBN: 0-07-232139-3.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br.htm>. Acesso em: 15/dez/2015.

PAULA, E. M. de; MENDONÇA, F. W. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009. ISBN: 85. 7638-585-6.

PAYNE, V. G.; ISAACS, L. D. **Desenvolvimento motor humano:** uma abordagem vitalícia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. ISBN: 85-277-1221-0.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos:** estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2004. ISBN: 10: 85-314-0523-8.

PEREIRA, A. de S; NOGUEIRA K. da S; DUARTE, M. G. Desempenho motor de crianças de 3 a 4 anos de idade. **Revista Acta Brasileira do Movimento Humano**. v. 5, n.1, p. 1-20. Janeiro/Março, 2015. ISSN: 2238-2259.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representações. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. CDD: 155.4.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. ISBN: 978-85-3362-384-2.

RÉ, A. H. N. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: implicações para o esporte. **Revista Motricidade**, São Paulo, 2011, v. 7, n. 3, p.55-67. ISSN: 1646-107X.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP: n. 16, p. 27- 34, jan./abr., 2001. ISSN: 1980-5314.

ROLNIK, A. L. A distinção entre certo e errado: uma visão neurofisiológica. **Revista Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, RJ: v. 11/jul/2007. ISSN: 1806-5821.

ROSSI, F. S. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. **Revista Vozes dos**

Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas, PROEXC/UFVJM, MG: n. 1, Ano 1, maio. 2012. Reg.: 120.2.095–2011

SANCHO, J. M.; HERNANDES, F. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006. ISBN: 85-36-3070-99.

SANTOS, R. P. dos. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.** São Paulo: Ieditora, 2002. ISBN: 85-87916-04-1.

SANTOS F. J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. ISBN: 9788524920226.

SCHMIDT, R. A., WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema.** Porto Alegre: Artmed, 2001. ISBN: 85.7307.796-4.

SEGURA, P. S. A utilização de recursos ecológicos para a otimização da intervenção psicomotora. **Revista Científica Indexada Linkania Master**, São Paulo, SP: Ano 2 , n. 03, abril/julho de 2012. 24 p. ISSN: 2236-6660.

SIFUENTES, T. R; DESSEN. M. A; OLIVEIRA, M.C.S.L. de. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF: v. 23, n. 4, p. 379-386, out/dez/2007. ISSN: 1806-3446.

SILVA, J. B. C.; SCHNEIDER, E. J. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG**, Jaguariúna, SP: v. 3, n. 11, p 83-87, 2007. ISSN: 1807-2836.

SOARES, L. S. et al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez Editora, 2013. ISBN: 978-85-249-2082-0.

SOUZA, R. A. A. R. de et al. A estimulação psicomotora na aprendizagem infantil. **Revista Científica FAEMA**, São Paulo, SP: v. 1, n. 1, p. 30-40, out. 2010. ISSN: 2179-4200. Disponível em: <http://www.faema.edu.br/revistas/index.php/Revista-FAEMA/article/view/9.htm>. Acesso em: 20/fev/2017.

TANI. G. Comportamento motor aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Paulista de Educação Física**, Rio de Janeiro, RJ: v. 6, n. 2, p. 65. Guanabara Koogan S.A, 2005. ISBN: 65-277-0976-7.

THOMAS, A. O'C. K. Combinando métodos qualitativos e quantitativos. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Pesquisa qualitativa na atenção a saúde**. Tradução Ananyr Porto Fajardo. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009. ISBN: 85-3631-344-1.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN: 85-2240-273-6. UFPR, 2002.

VIEIRA, L.; BATISTA, M.I.B.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade relacional**: a teoria de uma prática. Curitiba: Filosofart/Ciar, 2005. ISBN: 97-5-191-5-7.

VIGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. ISBN: 9788533622647.

VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. ISBN: 85-336-0807-1.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2005. ISBN: 972-44-1232-6.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992. ISBN: 85-204-1396-X.

APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento de pesquisa (questionário)

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: ideias pedagógicas de docentes formados em educação física na formação de professores para a educação infantil.

Instrumento de Coleta de dados – Inventário Adaptado

Os itens abaixo têm como objetivo verificar o grau de importância que você atribui a determinadas categorias relacionadas à educação psicomotora. As seguintes dimensões são exploradas: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento Humano e desenvolvimento motor, e Aprendizagem Motora.

De acordo com a sua opinião sobre o assunto, você poderá considerar alguns itens como: Nada Importante, Pouco Importante, Neutro, Importante e Muito Importante. O que nos interessa é a sua opinião sobre cada item. Para tanto, você, professor universitário, deverá assinalar com um **X** apenas uma resposta no número à frente de cada frase, usando a seguinte escala:

(1) Nada Importante	(2) Pouco Importante	(3) Neutro	(4) Importante	(5) Muito Importante
------------------------------	-------------------------------	---------------------	-----------------------	-----------------------------

PARTE I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO	
.1	Sexo:
	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
.2	Faixa etária:
	<input type="checkbox"/> 21 a 30 <input type="checkbox"/> 30 a 40
	<input type="checkbox"/> 41 a 50 <input type="checkbox"/> Acima de 50
.3	Titulação
	<input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização
	<input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
	<input type="checkbox"/> Pós doutorado
.3.1	Especifique a sua última formação, informando a área e o ano de conclusão:
	Resposta:
.4	No exercício profissional docente você atua:
	<input type="checkbox"/> No Doutorado <input type="checkbox"/> Mestrado
	<input type="checkbox"/> No Graduação <input type="checkbox"/> Em cursos Lato-Sensu

PARTE 2 – CATEGORIAS	
2.1 – PSICOMOTRICIDADE	
2.1.1 A Psicomotricidade como ciência.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.2 A importância das obras de Piaget, Wallon no estudo da psicomotricidade.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.3 A Psicomotricidade e desenvolvimento psicomotor na educação infantil.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.4 Linhas de intervenção: Funcional e Relacional ou Vivenciada.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.5. A alfabetização e as contribuições psicomotricidade.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2 - EDUCAÇÃO PSICOMOTORA	
2.2.1 A Educação Física e a Educação Psicomotora	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.2 Consciência das características corporais.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.3 A educação psicomotora na educação infantil como ação preventiva.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.4 Aperfeiçoamento da motricidade no desenvolvimento das funções psicomotoras.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.5 Atividade motora lúdica, como fonte de satisfazer os desejos da criança.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3 - DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR	
2.3.1 Desenvolvimento motor e fatores de influência	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.2 Períodos etários durante as várias fases da vida.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.3 Desenvolvimento motor humano: classificação dos domínios motor, cognitivo, afetivo/social e físico.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.4 O meio social como fator imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.5 Os fatores de maturação e interferências.	(1) (2) (3) (4) (5)

2.4 - APRENDIZAGEM MOTORA	
2.4.1 Principais correntes teóricas	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.2 Processamento de informações na Aprendizagem motora.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.3 Competências no movimento	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.4 Capacidades e performance	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.5 Motivação para a Aprendizagem motora.	(1) (2) (3) (4) (5)

PARTE III	
A – QUESTÕES	
3.1	Você acha imprescindível que os alunos do curso de graduação em Educação Física tenham disciplinas que contemplem as categorias de estudo: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento motor humano e Aprendizagem Motora?
	<div>() Sim</div> <div>() Não</div>
3.1.1	Se “sim”, de que maneira ?
	Resposta:
3.2	Você avalia que o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil voltado para a Educação Psicomotora, traz benefícios para o desenvolvimento global da criança?
	<div>() Sim</div> <div>() Não</div>
3.2.1	Se “sim”, quais aspectos você considera mais importantes a serem trabalhados?
	Resposta:
B - COMPLETE AS FRASES ABAIXO	
3.3	A Psicomotricidade com suas linhas de atuação permite...
	Resposta:
3.4	Conseguimos visualizar um bom desenvolvimento motor

	quando...
3.5	O uso da tecnologia na Educação Psicomotora...
	Resposta:

PARTE IV – COMENTÁRIOS

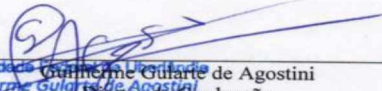
Comente caso ache necessário	

Apêndice B – Declaração da Instituição Coparticipante**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa *“TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EAD: “Educação Psicomotora: ideias de professores de Educação Física na formação de professores para a Educação Infantil”* será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Dra. Silvana Malusá Baraúna e Maria Aparecida da Silva Moura realizarem a(s) etapa(s) coleta de dados, por meio de um questionário que será entregue aos participantes da pesquisa e será constituído de três etapas. A primeira com informações sobre os sujeitos da pesquisa, a segunda por meio de questionário estruturado com perguntas objetivas mensurados, sendo avaliados itens referentes à: 1) Psicomotricidade, 2) Educação Psicomotora, 3) Aprendizagem Motora e 4) Desenvolvimento motor. A terceira etapa trata-se de um questionário com perguntas livres e reflexivas sobre o tema central da pesquisa e comentários gerais.

Será considerada a escala Likert como opções de respostas, mensurados pelos itens: “nunca”, “quase nunca”, “eventualmente”, “quase sempre” e “sempre”, sendo o primeiro e último item extremos de compreensão da satisfação total ou insatisfação total, utilizando-se do corpo de professores autores da NEAD desta Instituição.


Universidade Federal de Uberlândia
Guilherme Gulari de Agostini
Diretor da Faculdade de Educação Física
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Folha Nº 15052012

Apêndice C – Declaração de Estatística**Apêndice C**

DECLARAÇÃO DE ESTATÍSTICA**Declaração**

Declaro que analisei a conferência de análise estatística da dissertação intitulada: Educação Psicomotora: ideias pedagógicas de docentes formados em educação física na formação de professores para a educação infantil, da mestranda Maria Aparecida da Silva Moura.

Uberlândia, 20 de janeiro 2017.

Bruna Queiroz de Melo Prado

Bruna Queiroz de Melo Queiroz
Graduada em Estatística - FAMAT - UFU
Mestranda em Estatística - UnB.

Apêndice D – Declaração de Revisão em português

Apêndice D

DECLARAÇÃO DE REVISÃO TEXTUAL

Declaração

Declaro que realizei revisão textual da dissertação intitulada: Educação Psicomotora: ideias pedagógicas de docentes formados em educação física na formação de professores para a educação infantil, da mestranda Maria Aparecida da Silva Moura.



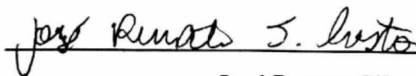
Juscelina Maria Dias Torres
Professora de Língua Portuguesa

Apêndice E – Declaração de Revisão em inglês**Apêndice E**

DECLARAÇÃO DE REVISÃO EM INGLÊS - ABSTRACT

Declaração

Declaro que realizei revisão em inglês – Abstract da dissertação intitulada: Educação Psicomotora: ideias pedagógicas de docentes formados em educação física na formação de professores para a educação infantil, da mestrandia Maria Aparecida da Silva Moura.



José Renato Silva Costa
Graduado em Comunicação Social
Exame de Proficiência em inglês – FCE (First Cambridge English)

Apêndice F

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Educação Psicomotora: ideias pedagógicas de docentes formados em Educação Física na formação de professores para a Educação Infantil”, que tem como objetivos, investigar, estudar e compreender qual o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de graduação em Educação Física, atribuem às categorias: 1) Educação Psicomotora, 2) Psicomotricidade, 3) Desenvolvimento Humano e desenvolvimento motor, 4) Aprendizagem Motora e quais as ideias que esses professores possuem acerca da Educação Psicomotora visando seus benefícios na Educação Infantil.

Sua participação é muito importante ao responder o instrumento de pesquisa que envolve esse trabalho, cujas categorias de estudo são: 1) Educação Psicomotora, 2) Psicomotricidade, 3) Desenvolvimento Humano e desenvolvimento motor e 4) Aprendizagem Motora. Este termo de consentimento está sendo disponibilizado pelos pesquisadores responsáveis por meio de questionário, online mediante concordância de participação por parte dos sujeitos entrevistados, onde poderá, após lido e esclarecido, ser aceito ou não. Em sua participação na fase I deste projeto o(a) senhor(a) responderá um questionário atribuindo graus de importância de 1 a 5 para frases que lhe serão apresentadas, sendo (1) Nada importante, (2) Pouco importante, (3) Neutro, (4) Importante e (5) Muito importante.

Em nenhum momento o(a) senhor(a) será identificado(a), sendo os resultados da pesquisa divulgados sem qualquer identificação. Ainda, enquanto sujeito participante dessa pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum ganho ou gasto financeiro, bem como, a sua participação, conforme proposta metodológica da pesquisa, não há riscos físicos/pessoais envolvidos no estudo como um todo, e especificamente nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com princípios culturais, morais e sociais. O risco mínimo poderá ser um desconforto em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa se sentir incomodado em falar. Com o intuito de minimizar possíveis desconfortos os avaliadores da pesquisa terão acesso à opinião dos sujeitos participantes, mas de nenhuma forma guardará aspectos individualizados quanto à concepção da opinião desses, ainda assim a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando assim as opiniões concedidas dos sujeitos da pesquisa. Salientamos que os pesquisados, estarão livres para parar de responder o questionário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, se assim o quiserem.

Dentre os vários benefícios envolvidos no trabalho, pode-se mensurar a proposta de reflexão por parte do sujeito em relação a sua prática docente, bem como em relação à Educação Psicomotora e as ideias de docentes formados em Educação Física na formação de professores para a Educação Infantil. Orientamos que o senhor (a) arquive uma cópia deste termo de consentimento por cinco anos. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a Profa Dra Silvana Malusá Baraúna pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br ou com Maria Aparecida da Silva Moura pelo e-mail: cidasmoura@yahoo.com.br ou ainda pelo telefone 034 3821-4628 - CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco 1 A, sala 224 Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG, CEP: 38400-100; Fone: 34- 32394131.

Respeitosamente,

Profª. Dra Silvana Malusá Baraúna

silmalusa@yahoo.com.br

Maria Aparecida da Silva Moura

cidasmoura@yahoo.com.br

Apêndice G - Correlação entre: “PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO PSICOMOTORA”

Tabela 28 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre psicomotricidade e educação psicomotora

		.2.1	.2.2	.2.3	.2.4	.2.5
.1.1	C.C	645*	727*	662*	668*	705*
	p-valor	044	017	037	035	023
.1.2	C.C	928**	889**	843**	865**	903**
	p-valor	000	001	002	001	000
.1.3	C.C	918**	878**	843**	903**	877**
	p-valor	000	001	002	000	001
.1.4	C.C	660*	650*	650*	682*	691*
	p-valor	038	042	042	030	027
.1.5	C.C	898**	878**	769**	917**	837**
	p-valor	000	001	009	000	003

Apêndice H - Correlação entre: "PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESENVOLVIMENTO MOTOR"

Tabela 29 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre Psicomotricidade Desenvolvimento motor humano

		.3.1	.3.2	.3.3	.3.4	.3.5
.1.1	C.C	694*	699*	645*	410	761*
	p-valor	026	025	044	239	011
.1.2	C.C	784**	651*	458	858**	774**
	p-valor	007	041	183	001	009
.1.3	C.C	772**	695*	500	887**	812**
	p-valor	009	026	141	001	004
.1.4	C.C	765**	695*	537	584	879**
	p-valor	010	026	109	076	001
.1.5	C.C	588	662*	509	866**	725*
	p-valor	074	037	133	001	018

Apêndice I - Correlação entre: “PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM MOTORA”

Tabela 30 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre Psicomotricidade e Aprendizagem motora

		.4.1	.4.2	.4.3	.4.4	.4.5
.1.1	C.C	829**	761*	785**	769**	645*
	p-valor	003	011	007	009	044
.1.2	C.C	212	269	400	645*	862**
	p-valor	557	453	252	044	001
.1.3	C.C	189	317	383	629	852**
	p-valor	600	372	275	052	002
.1.4	C.C	582	667*	546	633*	742*
	p-valor	077	035	103	050	014
.1.5	C.C	132	276	361	585	762*
	p-valor	715	441	306	075	010

Apêndice J - “Correlação entre: “EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E DESENVOLVIMENTO HUMANO” E DESENVOLVIMENTO MOTOR”

Tabela 31 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre educação psicomotora e desenvolvimento motor humano

		.3.1	.3.2	.3.3	.3.4	.3.5
.2.1	C.C	797**	702*	498	919**	833**
	p-valor	006	024	143	000	003
.2.2	C.C	865**	808**	669*	879**	850**
	p-valor	001	005	034	001	002
.2.3	C.C	908**	787**	722*	801**	750*
	p-valor	000	007	018	005	012
.2.4	C.C	834**	853**	716*	888**	885**
	p-valor	003	002	020	001	001
.2.5	C.C	767**	749*	548	812**	869**
	p-valor	010	013	101	004	001

Apêndice K - Correlação entre: “EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E APRENDIZAGEM MOTORA”

Tabela 32 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre Educação psicomotora e Aprendizagem motora

		.4.1	.4.2	.4.3	.4.4	.4.5
.2.1	C.C	263	313	453	703*	917**
	p-valor	463	378	188	023	000
.2.2	C.C	440	477	640*	826**	883**
	p-valor	203	164	046	003	001
.2.3	C.C	499	549	689*	792**	708*
	p-valor	142	100	028	006	022
.2.4	C.C	410	538	610	793**	853**
	p-valor	240	109	061	006	002
.2.5	C.C	353	377	525	772**	967**
	p-valor	318	283	119	009	000

Apêndice L - Correlação entre: “DESENVOLVIMENTO MOTOR HUMANO E APRENDIZAGEM MOTORA”

Tabela 33 - Coeficiente de Correlação de Spearman (C. C. S) e p-valor entre Desenvolvimento motor humano e Aprendizagem motora

		.4.1	.4.2	.4.3	.4.4	.4.5
.3.1	C.C	573	593	712*	833**	797**
	p-valor	083	071	021	003	006
.3.2	C.C	699*	815**	861**	950**	801**
	p-valor	025	004	001	000	005
.3.3	C.C	786**	876**	931**	920**	597
	p-valor	007	001	000	000	069
.3.4	C.C	097	205	310	559	801**
	p-valor	791	569	384	093	005
.3.5	C.C	594	710*	690*	843**	917**
	p-valor	070	021	027	002	000

Apêndice M - Respostas de Questão Aberta

Questão 1 - Você acha imprescindível que os alunos do curso de graduação em Educação Física tenham disciplinas que contemplem as categorias de estudo: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Desenvolvimento motor humano e Aprendizagem Motora?

Todos os respondentes marcaram SIM para essa questão.

1.1 - Se “sim” de que maneira?

Participante 1. Poderia ser trabalhado em quase todas as disciplinas, considerando que: cada tema responde a perspectivas epistemológicas divergentes que vão do positivismo ao materialismo histórico passando pela fenomenologia. Muito docente utiliza tais áreas como campo especializado de conhecimento e não se interessa em discutir o assunto em caráter curricular e multidisciplinar e muitos dos currículos da graduação são profundamente fragmentados por campos disciplinares com interesses focados ou no bacharelado ou na licenciatura. Os positivistas adoram criar as suas próprias abordagens de ensino atendendo a visões de mundo competitivas, individualistas e baseadas nas ideias de performance, motivo pelo qual não se aproximam de vertentes histórico-sociais nem relacionais da psicomotricidade. Ainda, tais disciplinas podem ser vistas como fim (por elas mesmas) como campos científicos em detrimento de serem vistas e utilizadas como fundamento científico-pedagógico e político e portanto como meio ou parte constituinte de um projeto de formação na área de educação física infantil ou de educação básica para a educação física escolar. Cada curso estabelece a sua própria dinâmica curricular, o ideal seria construir um marco curricular multi e interdisciplinar com conteúdos integrados e consensualidades entre as várias vertentes de conhecimento, que apontem para um projeto de formação na educação infantil ou da educação básica de cada curso em atendimento, somente para citar um exemplo, das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil que hoje já consideram a criança um "sujeito histórico".

Participante 2. Apresentando os conteúdos específicos da área com vivências nas diferentes vertentes.

Participante 3. Não respondeu

Participante 4. A psicomotricidade quando bem aplicada influi diretamente no desenvolvimento Humano.

Participante 5. Deveriam ser estudadas em diálogo com correntes teóricas críticas, que se opõem às perspectivas desenvolvimentistas. De preferência em uma disciplina sobre Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Participante 6. Ser uma disciplina e perpassar outras disciplinas que demandem o referido conhecimento.

Participante 7. Deveria fazer parte das disciplinas, por exemplo, de esportes.

Participante 8. Esse tema já faz parte, em forma de tópicos da disciplina "Aprendizagem e desenvolvimento Humano aplicado à Educação Física", porém penso que devido à importância desse tema para o ser humano, que não é somente para o desenvolvimento físico do ser, mas para o desenvolvimento global, incluindo desenvolvimento físico, cognitivo emocional e afetivo, o tema merece maior importância e deveria ser disciplinas, para ter uma abordagem com maior profundidade.

Participante 9. Não respondeu.

Participante 10. Poderia ser trabalho em quase todas as disciplinas.

Questão 2 - Você avalia que o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil voltado para a Educação Psicomotora, traz benefícios para o desenvolvimento global da criança?

Todos os respondentes marcaram SIM para essa questão.

2.1 - Se “sim”, quais aspectos você considera mais importantes a serem trabalhados?

Participante 1. Afetivo, cognitivo e motor, ou seja, todos os aspectos possíveis.

Participante 2 . A resposta é obviamente que sim se não este tipo de proposta não existiria, mas a questão é mais profunda, pois tal "benefício" dependerá da perspectiva e do posicionamento epistemológico utilizado pelo profissional, bem como de todas as condições estruturais existentes para que a criança possa ser devidamente estimulada, junto com todas as outras formas de "desenvolvimento".

Participante 3. Aspectos funcionais e relacionais a partir do jogo, da experimentação.

Participante 4.Conhecimento de si e de suas capacidades.

Participante 5. Depende muito do tipo de abordagem do professor. Creio que estimulações no campo motor, até os cinco ou seis anos, podem sim produzir respostas positivas em termos de desenvolvimento de habilidades motoras. Mas a interpretação disso dentro de uma ideia de "desenvolvimento global" dependerá da perspectiva teórica que fundamenta a prática docente. Se é uma perspectiva desenvolvimentista funcionalista, ou uma perspectiva sóciointeracionista ou histórico cultural.

Participante 6. Não respondeu.

Participante 7. Linguagem e consciência corporal e domínio e controle do corpo

Participante 8. Conhecimento corporal e desenvolvimento motor

Participante 9. Todos os aspectos: Físico, cognitivo e afetivo.

Participante 10. Não respondeu.

Questão 3 - COMPLETE AS FRASES:

3.1 A Psicomotricidade com suas linhas de atuação permite...

Participante 1. Diferentes olhares sobre o desenvolvimento do ser humano.

Participante 2. Contribuir com referenciais científicos para fundamentar a prática do professor, lembrando que está também é uma especialidade em si mesma.

Participante 3. O desenvolvimento omnilateral da criança

Participante 4. O conhecimento de suas capacidades e habilidades

Participante 5. Não conheço as "linhas de atuação" da Psicomotricidade.

Participante 6. Um trabalho de desenvolvimento motor mais adequado a cada faixa etária

Participante 7. Compreender o desenvolvimento infantil e criar condições para que ele ocorra.

Participante 8. Construir relações com disciplinas de esporte.

Participante 9. Conseguir maior desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e afetivo da criança e adolescente.

Participante 10. Conhecer a si mesmo e melhorar as relações dos que participam da sua vida.

3.2 Conseguimos visualizar um bom desenvolvimento motor quando...

Participante 1. Construímos estratégias de aplicar e mensurar o que trabalhamos.

Participante 2. A escola dispõe de condições materiais e estruturais suficientes, bons salários para os professores, respeito a sua autonomia docente e um bom programa de ensino para que de fato a criança possa ser desafiada a se-movimentar, experimentar, pensar criticamente, se socializar e agir o mundo em toda a sua plenitude. Desenvolvimento motor na escola para mim é meio de formação e não um fim em si mesmo, pois isso transforma o mesmo em mero treinamento dissociado de princípios e diretrizes educacionais direcionadas para a formação de cidadãos plenos.

Participante 3. A criança consegue dentro de seu nível maturacional e sua faixa etária brincar, se divertir, sem limitações ou dificuldades.

Participante 4. Conseguimos um avanço no nosso desenvolvimento, independente do tamanho deste avanço, cada um no seu tempo.

Participante 5. Se o padrão de avaliação para um “bom desenvolvimento motor” for visto como aquisição de habilidades ou destrezas para as práticas corporais diversas, o “bom” pode ser medido por meio de comparações do tipo antes e depois de um ciclo de ensino. Isso desde que cada criança seja avaliada à luz de suas próprias condições, e não em processos de comparações que visam estabelecimento de padrões universais.

Participante 6. A criança apresenta as habilidades motoras e intelectuais de acordo com a sua faixa etária.

Participante 7. A criança age corporalmente, com consciência e controle corporal.

Participante 8. Desenvolvemos habilidades motoras cotidianas.

Participante 9. A aplicação das atividades é desenvolvida dentro de suas faixas etárias adequadas para maior absorção e aproveitamento.

Participante 10. Não respondeu.

3.3 - O uso da tecnologia na Educação Psicomotora...

Participante 1. É algo que precisamos investir.

Participante 2. Dependendo da sua finalidade pode ser usada para treinar robots-humanos ou para contribuir com a sua formação como seres humanos críticos, relacionais, capazes de conhecer, agir e transformar o mundo que aí está.

Participante 3. Ainda é pouco utilizada e pouco conhecida.

Participante 4. Auxilia no despertar global de muitas habilidades.

Participante 5. Não tenho condições de responder.

Participante 6. Deve ser uma aliada.

Participante 7. Auxilia o desenvolvimento da criança e a ação do professor.

Participante 8. pode ajudar na sua aplicação.

Participante 9. Pode ter sua parcela de contribuição, mas penso que não é uma condição essencial, pois na maioria das situações as crianças precisam muito do espaço adequado associado com a motivação para criar e desenvolver-se.

Participante 10. Não respondeu.

PARTE IV – COMENTÁRIOS

Comente caso ache necessário

Os participantes 2 e 10 responderam.

Participante 2. Espero poder conhecer o resultado da pesquisa, pois dificilmente a gente recebe retorno deste tipo de questionários..... Espero ter contribuído com o debate.

Participante 10. Este é um tema de grande importância na formação do ser humano para a vida, parablenzo a todos que se preocupam com a formação do ser a partir da idade mais tenra.