

Psicomotricidade e Educação Infantil: percepções de professoras pré-escolares

Psychomotricity and Early Childhood Education: perceptions of preschool teachers

Psicomotricidad y Educación Infantil: percepciones de maestras de pré-escolar

Sabrina Victória dos Santos Assis Gonçalves¹

Marcelo Fernandes Pereira²

Adílson Ribeiro de Oliveira³

Resumo

Neste trabalho propõe-se uma análise sobre a percepção de professoras pré-escolares a respeito de psicomotricidade na Educação Infantil. Para o alcance desse objetivo foi realizada uma pesquisa qualitativa com professoras pré-escolares de uma cidade do interior de Minas Gerais, com o intuito de compreender o seu conhecimento sobre o tema, quais as técnicas de desenvolvimento psicomotor infantil são utilizadas dentro da sala de aula e como elas têm relacionado tal temática na/com a Educação Infantil. Buscando atingir essa meta, o procedimento metodológico adotado foi a pesquisa básica com coleta de dados numa abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios por meio da análise de conteúdo, bem como o levantamento bibliográfico das principais obras sobre a temática. Foi possível concluir, dentre outros aspectos, que as professoras percebem a existência de uma grande relação entre a psicomotricidade e a Educação Infantil, no entanto não conseguem explicitar de que modo isso ocorre.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Percepção de Professoras, Educação Infantil.

Abstract

This paper aims to analyze the perception of preschool teachers concerning psychomotricity and /in Early Childhood Education. To achieve such goal, a qualitative survey was carried out with preschool teachers from a town located in the Brazilian state of Minas Gerais, in order to understand their knowledge of such matter, which child psychomotor development techniques are employed in the classroom and how they have related this issue in/with Early Childhood Education. Seeking to achieve this goal, the survey methodology adopted

¹ Licenciada em Pedagogia (IFMG - *Campus* Ouro Branco). Pós-graduada em Psicomotricidade (UNIOPET) e Psicopedagoga (FAVENI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0941834002767405>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2831-2284>. Email: sabrina01111998@hotmail.com

² Doutor em Educação (UNICAMP). Professor do IFMG - *Campus* Ouro Branco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2991310043601643>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2360-7556>. Email: marcelo.pereira@ifmg.edu.br

³ Doutor em Letras (PUC Minas). Professor do IFMG - *Campus* Ouro Branco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6099402924907667>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2360-7556>. Email: adilson.ribeiro@ifmg.edu.br

was basic research with a qualitative approach and exploratory objectives through content analysis, as well as a bibliographic search of the main works on the topic. It was possible to conclude, among other aspects, that the teachers perceive the existence of a considerable relationship between psychomotricity and Early Childhood Education, however, they cannot explain how this occurs.

Keywords: Psychomotricity, Perception of Teachers, Early Childhood Education.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar la percepción de las maestras de preescolar sobre la psicomotricidad y/en la Educación Infantil. Para alcanzar este objetivo, se realizó un estudio cualitativo con maestras de preescolar de una ciudad del interior del estado brasileño de Minas Gerais, con la finalidad de comprender sus conocimientos sobre el tema, qué técnicas de psicomotricidad infantil utilizan en clase y cómo han relacionado este tema con la Educación Infantil. Para alcanzar la finalidad propuesta, el procedimiento metodológico adoptado fue la investigación básica con enfoque cualitativo, juntamente con objetivos exploratorios a través del análisis de contenido, así como la búsqueda bibliográfica de los principales trabajos sobre el tema. Fue posible concluir, entre otras cosas, que las maestras perciben una considerable relación entre la psicomotricidad y Educación Infantil, pero que no logran explicar cómo dicha relación ocurre.

Palabras Clave: Psicomotricidad, Percepción de Maestras. Educación Infantil.

Introdução

Na década de 1970, começaram a surgir os primeiros estudos sobre a psicomotricidade com o intuito de se entender alguns fenômenos clínicos e as relações do ser humano com o mundo interno e externo. Essa ciência estuda o ser humano de forma global, valorizando o seu desenvolvimento motor, emocional e cognitivo. Para Barreto (2000, p. 19), “[...] a psicomotricidade é o relacionar-se através da ação, como um meio de tomada de consciência, de unificação do Ser, que é corpo-mente-espírito-natureza-sociedade. É a solidariedade original e profunda entre o pensamento e a ação”.

Segundo Fonseca e Mendes (*apud* OLIVEIRA, 2015), o desenvolvimento da coordenação motora e do controle muscular é de suma importância para a aprendizagem. Na obra “Psicomotricidade: corpo, ação e emoção”, Alves (2012, p. 108) demonstra que “[...] o sucesso de uma criança na aprendizagem da leitura e da escrita depende do seu amadurecimento fisiológico, emocional, neurológico, intelectual e social”, ou seja, tem correlação psicomotora. Pode-se constatar, então, que a criança que recebe um estímulo psicomotor adequado, com a motricidade bem trabalhada, atingirá bons resultados no processo de alfabetização e de resolução de problemas, além de maior segurança e organização para sua vivência e no realizar de diversas atividades.

A psicomotricidade é desenvolvida gradativamente, colocando em ênfase a etapa da vida em que a criança se encontra, de modo que seu desenvolvimento completo é estimado até seis ou sete anos. Barreto (2000) aponta que o desenvolvimento psicomotor possui uma grande validade na prevenção de alguns problemas de aprendizagem e reeducação e, condizente a esse pensamento, Alves (2016) descreve que o objetivo primordial da psicomotricidade é “Trabalhar para educar e

reeducar o indivíduo que apresenta defasagens que exprimem por meio de perturbações psicomotoras, as debilidades motoras, a inabilidade e os atrasos psicomotores, a instabilidade psicomotora, a inibição psicomotora, diminuição, hipercontrole e retenção” (ALVES, 2016, p.17).

Conforme pontua Alves (2016), a psicomotricidade objetiva educar ou reeducar aquele sujeito que possui algum atraso acadêmico que é exposto por meio da sua motricidade. Nessa seara, este trabalho tem por finalidade entender quais as percepções de professoras pré-escolares sobre o campo da psicomotricidade e sobre sua utilização na Educação Infantil. Portanto, partindo do pressuposto de que a psicomotricidade é grande auxiliadora no processo educativo e reeducativo, e que as/os professoras/professores devem se apropriar desse recurso em prol do desenvolvimento infantil, nosso estudo busca sistematizar conceitos sobre o tema e entender a percepção docente.

Nesse contexto, este trabalho objetiva analisar e compreender o conhecimento de professoras pré-escolares, de uma cidade do interior de Minas Gerais, sobre a psicomotricidade e a forma como elas a relacionam com suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Com isso, busca-se identificar os aspectos do tema que as professoras entrevistadas dominam, além de investigar as técnicas de desenvolvimento psicomotor infantil utilizadas por elas em sala de aula.

Histórico sobre a psicomotricidade

O termo psicomotricidade deriva do grego *psyché*, que significa alma, e *moto*, que está relacionado com o mover frequentemente: alma movimento. No século XIX, emergiu como campo de estudo que relaciona corpo-mente-movimento, associado ao córtex cerebral, baseada em fundamentos neurológicos e de desenvolvimento humano. No entanto, para alcançarmos uma melhor compressão sobre o seu surgimento, torna-se necessário rever as teorias existentes sobre o corpo, que é o principal objeto de estudo dessa Ciência.

Segundo Mattos e Kabarite (2016), o corpo era observado por poetas e filósofos desde a Grécia antiga, época em que os gregos questionavam a unidade das coisas. Para Sócrates, o corpo era um ambiente breve para uma alma que é imortal, propondo que a alma é superior ao corpo. Platão infere a ideia de dualismo corpo e alma, em que o corpo está no “mundo das coisas” e a alma no “mundo das ideias”. Alguns anos mais tarde, Descartes, também em uma visão dualista, enfatiza que existe uma divisão entre corpo e alma e ambos funcionam equilibradamente (MATTOS; KABARITE, 2016).

No início do século XIX, de acordo com Mattos e Kabarite (2016), há um salto na área da Ciência com o filósofo e psicólogo F. Maine de Biran. Ele afirmou que através do corpo, a alma assume sua intencionalidade. Assim, nos chama atenção para a questão do movimento, mostrando

sua importância para o desenvolvimento humano, pois há, nesse momento, uma expansão de estudos relacionados com o cérebro e suas funções.

Em 1907, as pesquisas sobre psicomotricidade tiveram um grande avanço com os estudos do neurologista francês Ernest Dupré, conceitualizando a debilidade motora, demonstrando que ela não está associada a nenhuma irregularidade no cérebro. Em 1925, o médico e psicólogo Henri Wallon se distancia do pensamento de Dupré e se aproxima de estudos relacionados com a afetividade e com a formação de caráter. Wallon sugere que existem etapas para o desenvolvimento da criança, propondo o tónus como a ligação entre o biológico e o psíquico, sendo ele o meio de comunicação do bebê, ocorrendo de forma afetiva entre ele e sua mãe. Por meio desses movimentos, o psiquismo é construído (MATTOS; KABARITE, 2016).

Nessa direção do desenvolvimento das teorias orientadoras da psicomotricidade, Mattos e Kabarite (2016) demarcam que, em 1935, Edouard Guilmain iniciou uma prática psicomotora que posteriormente seria consolidada por Pierre Vayer. Guilmain estudou a reeducação do movimento, procurando propor métodos de exames terapêuticos e prognósticos que foram considerados uma inovação. Aproveitando os avanços dos estudos sobre psicomotricidade, Ajuriaguerra nos fornece uma nova visão, classificando transtornos psicomotores que incluem instabilidades e inibições psicomotoras, dispraxias evolutivas, disgrafias, tiques e gagueira (esses transtornos afetam a coordenação motora e o controle dos movimentos, impactando ações como escrita, fala e movimentos corporais coordenados), desse modo, globalizando os estudos que antes eram meramente motores (MATTOS; KABARITE, 2016).

Nesse contexto de avanço das teorias psicomotoras, Fonseca (2007) ressalta que, embora a psicomotricidade ainda não tenha atingido um estágio pleno e formal de conhecimento, ela já envolve um conjunto de definições, axiomas e princípios com potencial suficiente para se afirmar em diversas áreas profissionais. Entre elas, destacam-se a saúde, a segurança social, a justiça e, especialmente, a educação. Esse potencial mostra como a psicomotricidade, ao integrar corpo e mente, transcende uma simples reeducação motora, consolidando-se como uma ciência multidisciplinar.

[...] a psicomotricidade, apesar de não ter atingido ainda um estágio completo e formal de conhecimento, subentende um conjunto de definições, axiomas, postulados, constructos, hipotético, princípios, etc., ela possui potencial suficiente para se afirmar em pelo menos quatro campos profissionais: da saúde, da segurança social, da justiça e da educação (FONSECA, 2007, p. 16).

Percebe-se, então, que os estudos sobre psicomotricidade se enriqueceram em várias áreas, ocupando seu lugar no campo da educação e no campo clínico, tendo como objeto de estudo o sujeito

e suas relações com o mundo interno e externo. Atualmente, essa ciência ocupa um lugar de destaque, buscando o desenvolvimento global da criança.

Segundo Alves (2012), a psicomotricidade tem como objeto de estudo o ser humano, focando no corpo em movimento e suas interações com o mundo interno e externo. Ela se manifesta nas ações que o indivíduo realiza em conjunto com outras pessoas, representando uma integração entre psiquismo e motricidade. Almeida (2014) corrobora essa visão ao afirmar que a psicomotricidade está intimamente ligada ao agir em interação com o outro, relacionando essa dinâmica ao processo de maturação. Para esse autor, “A psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultado de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização” (ALMEIDA, 2014, p. 19).

Segundo Oliveira (2015), a psicomotricidade utiliza o movimento como um método para alcançar grandes conquistas, tais como desenvolvimento cognitivo, social e motriz. Desse modo, o aluno obtém uma melhor aprendizagem na escola. Destarte, tanto Alves (2012) quanto Oliveira (2015) alegam que a definição sobre psicomotricidade corresponde a uma relação entre motricidade e o desenvolvimento intelectual.

Para um bom desenvolvimento psicomotor, é necessário aprimorar algumas funções consideradas básicas da psicomotricidade, como: esquema corporal, imagem corporal, lateralidade, coordenação dinâmica global e orientação espaço-temporal. Devido a isso, demonstra-se a seguir uma breve elucidação sobre as definições encontradas na literatura a respeito de tais funções.

Segundo Oliveira (2015), a expressão *esquema corporal* surgiu em 1911, com o neurologista Henri Head, voltada integralmente à neurologia. Para Schilder (1958, p. 15, *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 49), “[...] o esquema corporal é a imagem tridimensional que todo mundo tem de si mesmo”. De acordo com Oliveira (2015), a criança percebe o ambiente e os objetos que a rodeiam por meio do conhecimento que tem do seu próprio corpo.

Para a autora, “O desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas, emocionais.” (OLIVEIRA, 2015, p. 47). Então, a criança estabelece ligações com tudo que está a sua volta e isso lhe dá possibilidades para se desenvolver. Para Oliveira (2015), a criança deve ter um corpo organizado para entender quais são suas oportunidades de ação e, conseqüentemente, é essa organização corporal que permite à criança se sentir bem no meio em que vive.

Ainda segundo Oliveira (2015), o esquema corporal passa por três etapas, seguindo a ordem: corpo vivido (até três anos de idade); corpo percebido ou descoberto (três a sete anos); corpo representado (sete a 12 anos). A primeira etapa refere-se ao estágio da inteligência sensório-motora de Piaget, em que a criança não tem a consciência de diferença do meio em que vive e ela se encontra em grande estado de movimentação. Na segunda etapa, a criança já possui um esquema corporal mais organizado devido à função de interiorização e relaciona o seu corpo com os objetos do cotidiano. Na terceira e última etapa, o corpo já se encontra organizado, a criança já conhece o seu corpo e é capaz de controlá-lo.

Portanto, uma criança que não possua esquema corporal bem trabalhado pode desenvolver perturbações, como dificuldades de coordenação dos movimentos, resultando em lentidão e, conseqüentemente, dificuldade de realização de alguns gestos do cotidiano como abotoar roupa e jogar bola. Segundo De Meur (1984, p. 32 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 61), as perturbações de esquema corporal são provenientes da afetividade e isso pode acarretar diversos problemas no desenvolvimento da criança. Assim, “Uma consequência séria da falta de esquema corporal é o não desenvolvimento dos instrumentos adequados para um bom relacionamento com as pessoas e com o seu meio ambiente, e, pior ainda, leva a um mau desenvolvimento da linguagem” (OLIVEIRA, 2015, p. 62).

A imagem corporal está relacionada com os sentimentos que a criança tem com as estruturas de seu corpo. A consciência de si próprio e do seu desempenho no espaço refere-se às relações do corpo com os objetos que estão ao seu redor, promovendo na criança o início de uma percepção sobre noções espaciais e de profundidade. Através de sua imagem, a criança percebe-se como um eixo central, desenvolvendo a sua lateralidade por meio dos seus dois domínios laterais: direito e esquerdo (ALVES, 2012). De acordo com a autora, a criança depende de outra pessoa para completar a sua imagem corporal: “Na criança, a imagem do corpo depende, compreende e completa-se na imagem do corpo do outro e dos outros que a rodeiam e a envolvem. O outro é para a criança o centro de suas atenções e motivações. É para ele que a criança canaliza toda a sua afetividade” (ALVES, 2012, p. 63).

Ainda de acordo com a mesma autora, a coordenação global pode ser definida como o desenvolvimento de atividades realizadas pelos grandes músculos. Para uma boa realização dessa coordenação, o indivíduo deve ter um bom equilíbrio, que é alcançado perante experimentações que permitem que o sujeito encontre o seu eixo corporal. Isso leva a criança a adquirir a dissociação de movimentos, a criança começa a ter condições para realizar vários movimentos simultaneamente, tendo percepção, dominância, equilíbrio e controle do tônus.

De acordo com Alves (2012), é necessário que o sujeito tenha consciência sobre o seu corpo para conseguir executar e controlar os movimentos de forma precisa, a dissociação do movimento acontece devido à maturação neuromotora dos indivíduos. A coordenação global, acontece de maneira estática quando realizada em repouso e, de maneira dinâmica, quando realizada em movimento. Ambas necessitam de uma harmonia do tônus muscular. Conforme os estudos da pesquisadora, são estabelecidos cinco tipos de coordenação, sendo elas: coordenação motora fina, coordenação motora ampla, coordenação visomotora, coordenação audiomotora e coordenação facial.

De acordo com Oliveira (2015), a coordenação motora fina refere-se à capacidade e à habilidade de movimentos manuais, em que o sujeito adquire condições de desenvolver diferentes formas de pegar variados objetos. Ao aprender uma coordenação bem estruturada dos dedos das mãos, mais fácil será a aquisição de novos conhecimentos, e através do ato de preensão a criança começa a descobrir os objetos que a rodeiam. Com efeito, “Para que uma criança atinja a etapa de coordenar seus movimentos finos de forma precisa e com uma certa velocidade necessita realizar um trabalho bem intenso de exercitação” (OLIVEIRA, 2015, p. 46). Ou seja, a coordenação global fina será atingida com êxito por meio da repetição de algumas atividades

A coordenação motora ampla pode ser compreendida como o movimento dos grandes músculos, sendo eles os braços e as pernas. Conforme Alves (2016), as crianças menores possuem maior facilidade para realizar movimentos harmônicos, ou seja, aqueles que exigem maior simetria e simultaneidade, pois elas ainda não aprenderam a movê-los separadamente. A aprendizagem desse controle muscular é de suma importância para o êxito da criança na aprendizagem escolar, pois auxiliará na caligrafia e na concentração.

Como citado, a coordenação fina é muito importante para o desenvolvimento, mas ela sozinha não basta. Para Oliveira (2015), é imprescindível que exista também um controle ocular. A coordenação visomotora ou oculomanual é a capacidade do indivíduo de acompanhar o movimento das mãos até o objeto, tornando-o mais harmônico. Para essa autora, esse tipo de coordenação é de grande relevância para a aquisição da escrita e, conseqüentemente, a criança que não apresentar um bom desenvolvimento desta função psicomotora terá um baixo desempenho escolar. Alves (2012) demonstra que a ausência dessa coordenação ocasionará desajeitamento em todas as ações da criança e, conseqüentemente, ela apresentará dificuldade escolar na aquisição da escrita.

A coordenação audiomotora pode ser descrita como a sensibilização recebida pelo aparelho auditivo sendo transformada em movimentos (ALVES, 2012). Ao praticar uma atividade de música ou dança, essa função vai se desenvolvendo através da expressão criativa do corpo. Nas escolas

infantis, é muito comum um momento de aula de Musicalização e atividade rítmica destinado a esse desenvolvimento.

A coordenação facial pode ser compreendida como expressões que acontecem na face e são fontes inesgotáveis de comunicação não verbal (ALVES, 2012). Os olhos são os mais usados para a comunicação, considerados a fonte de comunicação não verbal mais rica e fascinante. Antes de uma comunicação verbal, acontecem alguns movimentos, como sucção, que é o ato de sugar e é instalado antes mesmo do nascimento; mastigação, que é o ato de triturar; e deglutição, que é a ida dos alimentos da boca até o estômago.

A lateralidade pode ser definida como a predominância motora sobre um dos lados do corpo, ou seja, uma preferência em usar mais um lado do que o outro. Esse lado escolhido possui uma força muscular mais desenvolvida, maior rapidez e precisão, além de ser ele que dá início e execução nas ações principais. Essa dominância acontece em três eixos, sendo eles: mão, olho e pé. O lado não dominante possui um papel de suma importância, já que auxilia o lado dominante. A dominância de um lado pode ser vista por meio de atividades simples do cotidiano, como olhar um objeto pelo buraco, chutar uma bola, e dentistas afirmam que pode ser vista, também, pela mastigação. A lateralidade começa a aparecer a partir do primeiro ano de vida e é definida entre os 5 e 7 anos (OLIVEIRA, 2015).

Guillarme (1983, p. 37 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 63) “[...] introduz o conceito de *prevalência* e faz uma distinção entre este termo - que para ele significa a frequência de utilização de um lado, com suas implicações psicológicas e sociais - e o termo *dominância* – com implicações orgânicas”, ou seja, a dominância está relacionada com questões de domínio de um hemisfério cerebral.

Para Oliveira (2015), quando o sujeito apresenta dominância da mão, do olho e do pé sobre o lado direito, compreendemos que ele é destro homogêneo e, quando isso acontece para o lado esquerdo, ele é canhoto ou sinistro homogêneo. Se sua dominância for para ambos os lados, definimos o sujeito como ambidestro. Entretanto, podem acontecer casos de lateralidade cruzada, em que os indivíduos que usam, por exemplo, a mão direita, mas o pé e o olho esquerdo ou outra combinação. “Desta maneira, a pessoa pode apresentar destalidade contrariada (um destro usando a mão esquerda) e sinistralidade contrariada (um sinistro usando a mão direita) (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

A estruturação espacial é um item de suma importância para a vida em sociedade, sendo compreendida como a capacidade de o sujeito se situar no meio em que vive. Conforme Meur e Staes (1984, p. 13 *apud* OLIVEIRA, 2015, p.75), a estruturação espacial é definida como “[...] a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas; a tomada de consciência da situação das coisas entre si”.

A estruturação espacial acontece em três níveis: a criança se percebe como algo diferente do mundo, depois a posição do objeto com relação ao seu próprio corpo e, por último, mas não menos importante, as posições dos objetos entre si.

Essa estruturação espacial é uma construção mental que vai sendo estruturada por meio da relação dos movimentos do ser humano com os objetos que estão no ambiente. Assim, não é algo inato ao ser humano, mas sim algo que vai sendo desenvolvido com o tempo. Segundo Fonseca (1988, *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 77), o espaço bucal é o primeiro objeto de exploração da criança, sendo que Bucher (1978, *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 77), compreende que as relações de afetividade existentes entre a mãe e seu filho são de suma importância para essa estruturação espacial.

A orientação temporal, de acordo com Oliveira (2015), é de grande valia para o desenvolvimento do sujeito, é por meio dos ritmos que a criança adquire a capacidade de falar as palavras sucessivamente e ordenadamente, dentro de um determinado tempo. Adquirir o controle sobre esse ritmo é essencial para a aprendizagem da leitura. Algumas crianças apresentam certas dificuldades de estruturação temporal, não percebendo os intervalos de tempo, ou seja, os espaços que existem entre as palavras, geralmente escrevendo as palavras sem espaçamento e misturando os fatos. Com isso percebe-se uma grande conexão entre a linguagem e a orientação temporal.

Para a autora, existem algumas etapas da construção da orientação temporal, primeiramente, a criança vivencia o seu corpo com o espaço e o tempo, adquirindo elementos básicos nos quais ajusta seus movimentos ao tempo e ao espaço e, posteriormente, adquire conceitos para se mover livre no espaço e no tempo. Na próxima etapa, a criança começa a ter consciência das relações no tempo, assimilando noções de ordem, sucessão, duração e alternância entre objetos e ações. Por fim, ela inicia a organização e a coordenação das relações temporais, obtendo uma maior orientação temporal e iniciando o trabalho em âmbito simbólico.

Ao conceituar as funções psicomotoras básicas, percebe-se a importância de cada uma delas para o desenvolvimento infantil. Oliveira (2015) afirma que uma má formação do desenvolvimento motor pode acarretar problemas de aprendizagem em escrita, leitura, direção gráfica e distinção de letras. A autora considera que:

Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade são utilizados com frequência. O desenvolvimento do Esquema Corporal, da Lateralidade, da Estruturação Corporal, da Orientação Temporal e da Pré-Escrita é fundamental na aprendizagem; um problema em um destes elementos irá prejudicar uma boa aprendizagem (OLIVEIRA, 2015, p. 144).

Devido à essencialidade em que se encontram as contribuições psicomotoras relacionadas com a aprendizagem, Aucouturier (2007) desenvolveu estudos voltados para a criação de práticas psicomotoras de cunho educativo ou preventivo, feitas por meio de atividades lúdicas, nas quais é respeitado um processo de maturação que perpassa do prazer de agir para o de pensar e assegura a criança perante suas angústias.

Algumas práticas psicomotoras, segundo Aucouturier (2007), são: brincar de se envelopar, brincar de ser perseguida, brincar de encher e esvaziar, reunir e separar, brincar de destruir. Assim, a psicomotricidade não significa um grupo de atividades motoras sem objetivo, mas se constitui numa elaboração de atividades de natureza motora que contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, respeitando as etapas de sua vida.

Portanto, partindo da preocupação de que para a boa elaboração de atividades dentro da sala de aula o professor da Educação Básica deve compreender tal temática, este estudo busca identificar quais pontos as professoras entrevistadas conhecem sobre o tema e quais as técnicas de desenvolvimento psicomotor infantil são utilizadas com pré-escolares.

Na introdução deste trabalho, utilizamos o termo *percepção*. Para entender a escolha desse termo e sua relevância para a discussão proposta, é essencial conceituar e explorar seu significado. Smith (2014) define a percepção como uma ligação entre o sujeito que percebe e um instrumento no mundo. Essa conexão é complexa, pois estabelece um sentido que vai do instrumento para a pessoa e o outro que vai da pessoa para o instrumento. Conforme Mattos e Kabarite (2016), a percepção pode ser definida como uma análise que o sujeito pode fazer do mundo, incluindo suas ideias e sua interpretação perante um fenômeno ou objeto.

Diante do exposto, pode-se compreender que o termo *percepção* é usado no cotidiano no sentido de entender visões de indivíduos sobre determinado assunto e, nesta análise, o intuito é exatamente esse, isso é: compreender o que as professoras pensam a respeito do termo psicomotricidade e sua utilidade no âmbito da educação infantil.

Análise do entendimento sobre psicomotricidade

Inicialmente, convém destacar que este estudo se pautou em uma abordagem qualitativa com objetivos exploratórios, voltando-se à análise da percepção das professoras pré-escolares sobre a relação entre psicomotricidade, a Educação Infantil e suas práticas pedagógicas.

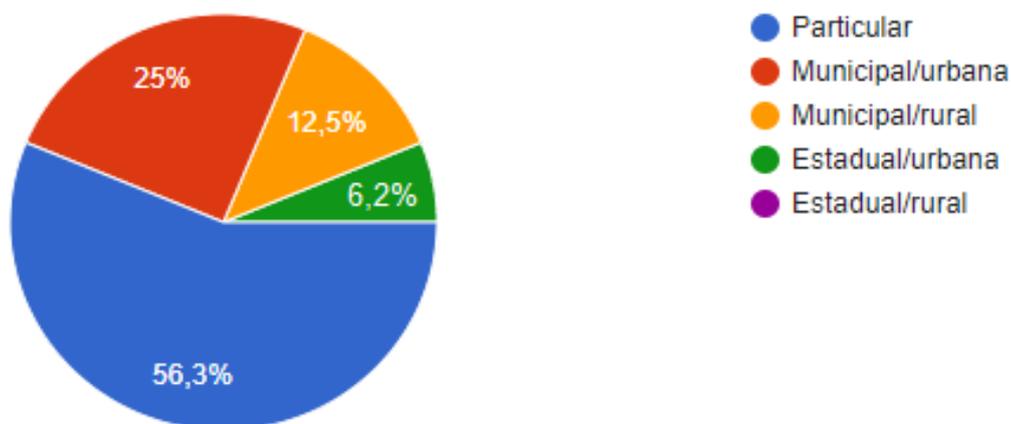
Participaram da pesquisa 15 professoras da Educação Infantil de uma cidade do interior de Minas Gerais, variando nos locais de atuação e tempo de formação. Para a coleta de dados, devido à pandemia do Covid-19 que ocorria no momento da pesquisa, optou-se pela utilização de um

questionário semiestruturado (Apêndice), aplicado por meio da plataforma *On-line Google Forms*. Todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com as orientações e os objetivos da pesquisa. Como a pesquisa foi realizada de forma virtual, ao longo da leitura das respostas, algumas dúvidas foram surgindo e outros contatos via ligação telefônica foram feitos como ocorrido com a participante P4, para entender sobre o trabalho “horta pedagógica”.

No sentido de compreender e analisar os dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, de Bardin (1977, p. 30) pois, “[...] a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta”, de modo que existe uma exploração interpretativa e isso aumenta a eficácia do trabalho.

Para o enriquecimento do trabalho, algumas respostas das participantes foram apresentadas, preservando o seu anonimato. Essas, então, foram identificadas pela letra P (Professora) e por números de 1 a 15. Um total de 15 professoras responderam ao questionário. O grupo entrevistado possuía uma grande pluralidade nos locais de atuação, assim, puderam ser classificados em particular/urbana, municipal/urbana, municipal/rural, estadual/urbana e estadual/rural. A maioria das professoras trabalham em escolas particulares, abrangendo um percentual de 56,3% e o menor público foi o de professoras que trabalham em escolas da rede estadual de ensino, na zona urbana, abrangendo um percentual de 6,2%.

Gráfico 1 – Localidade de atuação das participantes do questionário



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dando sequência, as características do perfil das participantes encontram-se descritas na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil das participantes: Idade e Tempo de Docência

Categoria	Intervalo (em anos)	Quantidade
Idade	21 a 30	5
	31 a 40	6
	41 a 50	2
	Mais de 50	2
Tempo de docência	Até 5	6
	6 a 10	6
	11 a 15	1
	16 a 20	1
	Mais de 20	1

Fonte: Elaborada pelos autores.

A formação das entrevistadas se resume da seguinte forma: 13 professoras são formadas em Licenciatura em Pedagogia, uma possui Normal Superior e Licenciatura em Pedagogia e uma possui apenas Normal Superior. Quanto as especializações, 10 possuem e variam entre: Psicopedagogia; Neurociência; Psicopedagogia Clínica; Coordenação e Supervisão Pedagógica; Docência, Alfabetização e Letramento; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Psicopedagogia Institucional e Gestão Educacional.

Sobre os cursos de capacitação, a maioria afirma possuir uma quantidade tão extensa, que preferem resumir utilizando o termo “vários”. P9 e P13 possuem capacitações interessantes para este trabalho, registradas respectivamente *Curso de Extensão em Psicomotricidade e Psicomotricidade e Música, treinamento de estratégias potencializadoras da aprendizagem*.

No questionário, foi realizada a seguinte pergunta para as participantes: “Durante a graduação, você teve contato com a temática de Psicomotricidade? Em caso afirmativo, de que forma essa temática se inseriu na sua formação?”. Com exceção da professora P4, todas as outras participantes tiveram algum contato com o tema durante a formação inicial. Apesar disso, de acordo com as participantes, foi um contato superficial, a maioria afirmou que foi algo relacionado com o desenvolvimento infantil ou porque era um conteúdo obrigatório em algumas disciplinas específicas da matriz curricular. Logo, quando a mesma pergunta foi feita para o âmbito da especialização, o percentual de respostas positivas diminuiu.

No momento em que as professoras tentaram conceituar o termo psicomotricidade, várias foram as respostas e, dessas, o percentual de 31,2% associou o termo apenas ao movimento e ignorou

o “psico” da palavra, como a P6, que deu a seguinte resposta sobre o que é psicomotricidade: “*Estudo do movimento do corpo*”. As respostas que mais se assemelham com o que é descrito na literatura foram as das entrevistadas P7 e P10. No trecho a seguir é possível verificar a definição de P7:⁴ “*É o estudo de todos os aspectos do ser humano como: emocionais, cognitivo e motor e sua importância para o desenvolvimento ao longo da vida.*” (P7). No comentário abaixo pode-se perceber a visão de P10:

Concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências do sujeito. Inclui as interações cognitivas, sensório motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. (P10).

Por essa demarcação, pode-se perceber que P7 e P10 apresentam um conhecimento sobre o assunto, já que elas associaram o movimento a questões cognitivas, emocionais e psicossociais que fazem parte da psicomotricidade. Tais características se assemelham à definição de Almeida (2014), anteriormente apresentada. As professoras P9 e P13, embora tenham registrado capacitação específica na área de Psicomotricidade, não demonstraram clareza e/ou profundidade na definição do conceito, a exemplo: “*Estudo do indivíduo, onde o foco é o movimento*” (P13).

Todas as entrevistadas afirmaram utilizar a psicomotricidade em suas aulas a partir de brincadeiras e músicas, de uma maneira bastante lúdica. As funções básicas psicomotoras são trabalhadas de diferentes maneiras pelas professoras. Por exemplo, ao ser questionada acerca da lateralidade, P10 exemplificou da seguinte forma: “*Estátua, dramatização, rasgar papéis, desenhar, brincadeiras orientadas com bola, círculos desenhados no chão, pular com o pé direito e depois com o esquerdo, dentre outras*” (P10).

Outras atividades também apareceram, tais como brincadeira de levantar as mãos, *Twister*,⁵ recortes, dança das cadeiras, cabo de guerra etc. No desenvolvimento da Imagem Corporal as atividades que mais apareceram foram o desenho e a atividade rítmica com a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”⁶.

No tópico Orientação Espacial, P9 e P13 deram respostas condizentes para o desenvolvimento dessas funções, já que seus comentários se assemelham ao de Oliveira (2015, p. 77) sobre o tema,

⁴ Os trechos foram transcritos literalmente e aqueles em negrito servem para destacar os aspectos em análise.

⁵ É um jogo que acontece em um grande tapete de plástico de círculos coloridos, em que participantes se movem deixando os pés e as mãos nos círculos com a cor indicada pelo dado, desenvolvendo equilíbrio, força, coordenação motora, noção de direita e esquerda, cores.

⁶ Cantiga de popular de domínio público, disseminada pela Xuxa. Disponível em: <https://youtu.be/vDee2bF8XIs>. Acesso em: 20 fev. 2021.

que define que é “[...] uma elaboração e construção mental que se opera através de seus movimentos em relação aos objetos que estão em seu meio”. A seguir, temos respectivamente os trechos do que P9 e P13 responderam como exemplo de atividades: “*Obstáculos, coelhinho sai da toca...*” (P9). “*Morto-vivo, Brincadeiras com orientações (Pare! Siga em frente! Vire para a direita! Passo para frente, para trás, para o lado).*” (P13).

Nas atividades de Orientação Temporal também apareceram atividades de rotina diária, calendário e correr no ritmo. Em coordenação motora global, a maioria respondeu sobre circuitos e em coordenação motora fina as principais respostas foram sobre atividades com massinha de modelar, alinhar, movimento de pinça, recorte e fazer bolinhas com papel crepom. E, por último, as atividades de equilíbrio são realizadas pela maioria das professoras na brincadeira de amarelinha e no movimento de passar por cima de cordas ou fitas.

No final dessa categoria sobre funções básicas psicomotoras, houve a pergunta sobre alguma outra atividade de cunho psicomotor, e a resposta de P4 se diferenciou das outras, disse que realiza a prática da “horta pedagógica”. Conforme anunciado, houve um contato além do questionário, para o melhor entendimento sobre a atividade. Em seu relato, P4 afirmou:

*Eu levo as crianças para a horta da escola e lá elas fazem o cultivo de algum alimento, nesse momento elas têm o contato com a terra e os equipamentos de plantio, **trabalhando a coordenação motora grossa e a fina, a fina é trabalhada no momento de separação das sementes.*** (P4, grifo nosso).

O comentário descrito demonstra que funções psicomotoras são trabalhadas durante uma atividade diversificada extra sala. Segundo Oliveira (2015), a coordenação motora grossa é de suma importância para conquistar a dissociação de movimentos e a coordenação motora fina ajuda na aquisição de novos conhecimentos, visto que o movimento de preensão é um grande contribuinte para a criança descobrir os ambientes do meio em que vive.

Sobre os aspectos facilitadores para o desenvolvimento de atividades psicomotoras, P15 registrou: “*Sim. **Atualmente podemos encontrar muitos estudos sobre esta temática, que comprovam sua grande importância.** Por meio de atividades que promovia com meus alunos pude testar sua relevância*” (P15, grifo nosso). Enquanto P14 pontuou a contribuição da psicomotricidade na Educação Infantil, conforme segue:

*Sim, pois **por meio da psicomotricidade pode-se estimular e reeducar os movimentos da criança, sendo assim, um professor poderá estimular a criança de maneira que as áreas motoras, cognitivas, afetivas e linguagem estejam interligadas.** Exemplos: pular amarelinhas, caça ao tesouro,*

repetição de sequência de sons, enfim, muitas possibilidades educativas. (P14, grifo nosso).

Sobre os aspectos dificultadores, nove entrevistadas responderam que não existem aspectos dificultadores, posto que tudo na Educação Infantil está relacionado com a psicomotricidade. P3, P7, P11 (atuantes em escola pública) e P13 (atuante em escola particular) abordaram os seguintes aspectos: “*Sim, a falta de recursos e espaço direcionado para as aulas.*” (P3, grifo nosso). “*As atividades psicomotoras estão presentes o tempo todo na educação infantil. Penso que **alguns aspectos podem ajudar como espaço físico para realizar as atividades; quantidade de alunos.***” (P7, grifo nosso). “*Sim, falta de um espaço adequado para as crianças brincarem, brincando ela desenvolve todas as partes psicomotoras.*” (P11, grifo nosso). “*Sim. Exemplo: **falta de materiais para serem trabalhados com os alunos as atividades.***” (P13, grifo nosso).

A partir dessa percepção das professoras, conseguimos identificar que a falta de recursos materiais e a falta de espaço pode ser um fator que prejudique o desenvolvimento de práticas psicomotoras, junto aos pré-escolares. Duas professoras (P6 e P15) apontaram como dificuldade a falta de preparo e conhecimento do professor sobre o tema, que pode ser minimizado com formação docente continuada. P16 deu uma resposta significativa, via seu depoimento que sugere não existir dificuldades, conforme descrito a seguir:

*Acho que não, as **atividades psicomotoras para nós é tudo na educação infantil. Até um bichinho que entra no meio da aula é motivo para trabalharmos, imitar.** Um dia uma borboleta entrou em minha sala, parei a aula e começamos a imitá-la com os braços, voar, parar, correr etc.* (P16, grifo nosso).

Quando perguntadas acerca dos contributivos da psicomotricidade, P11, P13 e P15 fizeram os seguintes comentários, descritos sucessivamente: “*Sim, em vários aspectos. Através da psicomotricidade você consegue grandes avanços na alfabetização das crianças.*” (P11). “*Sim. Devido ao fato de trabalhar com a Educação Infantil esse tema é muito importante.*” (P13). “*Sim. Como o desenvolvimento psicomotor influencia o indivíduo em sua aprendizagem e no seu processo de construção do seu EU.*” (P15). As percepções expressas pelas professoras referendam a importância da psicomotricidade na Educação Infantil e na formação da criança pré-escolar, muito embora nas respostas expressas não tenhamos profundidade conceitual e/ou consistência teórica, conforme buscou-se tecer na seção de base referencial.

Considerações finais

A partir das análises realizadas, percebe-se que o grupo de professoras apresenta pouca fundamentação teórica sobre o campo da psicomotricidade, mesmo que grande parte das atividades realizadas e citadas como fonte de exemplificação estejam dentro da temática.

Esta pesquisa se propôs a compreender a percepção de professoras pré-escolares de uma cidade do interior de Minas Gerais sobre a relação entre psicomotricidade e Educação Infantil. Pode-se afirmar que as professoras acreditam que existe uma grande relação entre Educação Infantil e a psicomotricidade, entretanto não sabem dizer com profundidade como acontece esse tipo de ligação. Pode ser pelo fato de as entrevistadas possuírem pouco domínio da temática, uma vez que a maioria teve acesso apenas na formação inicial, superficialmente. Considerando a diferença no tempo de formação das professoras, esse fator foi de pouca relevância na mudança de visão sobre o tema, posto que, de modo geral, embora trabalhem de alguma forma com a educação psicomotora junto às crianças pré-escolares, as profissionais entrevistadas têm dificuldade em conceituar.

Com relação aos objetivos, foi possível analisar as percepções das professoras sobre a psicomotricidade, mas para compreender de forma efetiva o trabalho desenvolvido, acredita-se que uma abordagem de pesquisa presencial, com coleta em *in loco*, via observação, poderia aprofundar a análise. Para tanto, sugere-se a continuação dos estudos, em pesquisas futuras.

Considerando que esse estudo analisou a percepção de professoras e chegando à conclusão de que essa Ciência tem muito a contribuir para a Educação. Nesse sentido, é importante que aos profissionais busquem uma formação continuada sobre psicomotricidade, pois, em geral, percebe-se que as professoras trabalham as atividades psicomotoras sem conhecer ou entender sua fundamentação teórica e o seu objetivo para o desenvolvimento infantil integral. Além disso, uma formação mais robusta sobre a temática poderia fortalecer as argumentações docentes junto aos gestores públicos e educacionais, incentivando a criação de espaços adequados e a disponibilização de recursos materiais para promover o trabalho psicomotor na Educação Infantil.

Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e Prática em Psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro. Editora: WAK, 2014.

ALVES, Fátima. **A Infância e a Psicomotricidade**: a pedagogia do corpo do movimento. Rio de Janeiro. Editora: WAK, 2016.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro. Editora: WAK, 2012.

AUCOUTURIER, Bernard. **O método Aucouturier**: fantasmas de ação e prática psicomotora. São Paulo. Editora: Ideias & Letras, 2007.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade:** educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

MATTOS, Vera; KABARITE, Aline. **A Avaliação Psicomotora:** um olhar para além do desempenho. Rio de Janeiro. Editora: WAK, 2016.

OLIVEIRA, Gislene. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2015.

SMITH, Plínio Junqueira. A percepção como uma relação: uma análise do conceito comum de percepção. **Revista Analytica**, Rio de Janeiro, v.18, nº 1, p. 109-132, 2014.

APÊNDICE - Roteiro de entrevista semiestruturada

1. DADOS PESSOAIS

1.1 Data de nascimento:

1.2 Sexo: () M () F () Outro () Prefiro não responder

1.3 Área de atuação: () particular/urbana () municipal/urbana () municipal/ rural () estadual/ urbana () estadual/rural

2. DADOS PROFISSIONAIS

2.1 Formação

2.2. Tempo de formação:

2.3 Possui especialização? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

2.4 Possui cursos de capacitação? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

2.5 Com que frequência realiza cursos?

2.6 Anos de atuação como professora da educação infantil.

2.7 Durante a graduação você teve contato com a temática de Psicomotricidade? Em caso afirmativo, de que forma essa temática se inseriu na sua formação?

2.8 Durante a especialização/curso de capacitação você teve contato com a temática de Psicomotricidade? Em caso afirmativo, de que forma essa temática se inseriu na sua formação?

3. PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

3.1 Para você o que é psicomotricidade?

3.2 Com a sua visão sobre psicomotricidade, você acredita que usa essa temática em suas aulas?

4. ATIVIDADES PSICOMOTORAS, TIPOS E OBJETIVOS

4.1 Desenvolve atividades que trabalhem a lateralidade? S () N ()

Caso a resposta seja afirmativa, quais?

4.2 Desenvolve atividades que trabalhem o esquema corporal? S () N ()

Caso a resposta seja afirmativa, quais?

4.3 Desenvolve atividades que trabalhem a orientação espacial? S () N ()

Caso a resposta seja afirmativa, quais?

4.4 Desenvolve atividades que trabalhem a orientação temporal? S () N ()

Caso a resposta seja afirmativa, quais?

4.5 Desenvolve atividades que trabalhem a coordenação motora ampla? S () N ()

Caso a resposta seja afirmativa, quais?

4.6 Desenvolve atividades que trabalhem a coordenação motora fina? S () N ()

Caso a resposta seja afirmativa, quais?

4.7 Desenvolve atividades que trabalhem o equilíbrio? S () N ()

Caso a resposta seja afirmativa, quais?

4.8 Realiza outros tipos de atividades de cunho psicomotor? S () N ()

Caso a resposta seja afirmativa, quais?

5. ASPECTOS DIFICULTADORES E FACILITADORES

5.1 Na sua opinião há aspectos facilitadores para o desenvolvimento de atividades psicomotoras na pré-escola? Caso afirmativo, quais? Dê um exemplo de uma situação vivenciada.

5.2 Na sua opinião há aspectos dificultadores para o desenvolvimento de atividades psicomotoras na pré-escola? Caso afirmativo, quais? Dê um exemplo de uma situação vivenciada.

Recebido 16/05/2024

Aceito: 03/09/2024

Publicado 17/09/2024

