BOSSA, Nádia A. A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª edição. 2007

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de julho de 1990. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9424, de dezembro de 1996. BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2000

DE LA TAILLE, Ives. Limites: Três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

DE VRIES, Rheta. Á ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral da escola / Rheta de Vries e Betty Zam. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Medica, 1998.

FERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, A O saber em jogo. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOKHALE, S. D. A Família Desaparecerá? In Revista Debates Sociais nº 30, ano

XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980

OS BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE DESENVOLVIDA A PARTIR DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

ELLEN MARIA OLIVEIRA LOPES

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento humano e acadêmico, especialmente na infância, pois ampliam de forma prazerosa as capacidades intelectuais, comunicativas e sociais das crianças e favorecem de modo espontâneo o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação das experiências sensoriais, expressivas e corporais, desenvolvendo dessa forma, a psicomotricidade que se define como a integração entre os aspectos motores, cognitivos e afetivos, ou seja, a partir da oferta de atividades interativas e lúdicas, as crianças exploram significativamente o corpo, a mente e o emocional e consequentemente, estimulam as funções psicomotoras tais como: coordenação motora fina e/ou global, esquema corporal, lateralidade e orientação espaco-temporal que são consideradas ferramentas concretas e facilitadoras para o processo ensino-aprendizagem, haja vista que caso as mesmas não sejam trabalhadas com a devida atenção, poderão interferir diretamente no rendimento pedagógico dos alunos ocasionando dificuldades especialmente nos aspectos de leitura, escrita e conceitos matemáticos. Além disso, destaca-se que os jogos e as brincadeiras possuem concepções e características próprias, porém ambos desenvolvem as funções psicomotoras

que servirão de alicerces fundamentais para o bom desempenho escolar e que enriquecerão as competências imaginativas, criativas e organizacionais típicas da infância.

PALAVRAS – CHAVES: Jogos; Brincadeiras; Psicomotricidade; Dificuldades; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é a articulação entre as funções motoras, cognitivas e afetivas e nesse sentido, o trabalho com jogos e brincadeiras amplia o desenvolvimento psicomotor e consequentemente, favorece a aprendizagem significativa e global dos alunos.

Desse modo, cabe aos professores inserirem constantemente os jogos e as brincadeiras em suas práticas cotidianas, pois a ludicidade desperta a curiosidade, estimula a imaginação e aumenta de forma significativa o repertório psicomotor dos educandos para que alcancem bons resultados no âmbito pedagógico.

Para complementar tal afirmativa, Meur e Staes (1991) citam que a psicomotricidade é a relação existente entre motricidade, mente e afetividade e Oliveira (1997) também acrescenta que a psicomotricidade proporciona ao aluno algumas condições mínimas para um bom desempenho escolar, aumentando seu potencial motor dando-lhe recursos para que se saia bem na escola.

Portanto, o desenvolvimento psicomotor explorado a partir dos jogos e das brincadeiras proporciona aos educandos algumas capacidades básicas para que possam ter um rendimento escolar satisfatório. No entanto, é comum observar nas salas de aula, alunos que não conseguem pegar corretamente no lápis apresentando uma letra ilegível, educandos com dificuldades em se concentrar e de entender ordens e outros que não conseguem distinguir direita e esquerda e que pulam letras quando lêem ou escrevem.

Enfim, essas dificuldades podem ser sanadas, mas para isso é necessário que os professores estejam atentos e conscientes de suas responsabilidades, oferecendo aprendizagens contextualizadas e lúdicas que visem melhorar o potencial motor, cognitivo e afetivo dos alunos.

A relação entre as funções psicomotoras e as dificuldades no processo ensino-aprendizagem

Do ponto de vista psicomotor, existem alguns pré-requisitos para que os educandos tenham uma aprendizagem significativa em sala de aula, pois as capacidades motoras, cognitivas e afetivas precisam estar interligadas para que os alunos se apropriem dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais inerentes ao processo educativo.

Segundo Oliveira (1997) é necessário que como condição mínima, a criança possua um bom domínio do gesto e do instrumento, ou seja, isto significa que precisará usar as mãos para escrever, portanto deverá ter uma boa coordenação motora fina.

Importa destacar que a coordenação fina diz respeito à habilidade e destreza manual e constitui um aspecto particular da coordenação global; entretanto, só possuir uma coordenação fina não é suficiente, é necessário que haja também um controle ocular, isto é, a visão acompanhando os gestos da mão.

Oliveira (1997) complementa que esse fenômeno de coordenação óculo - manual ou viso – motora é essencial para a escrita

e nesse sentido, é fundamental apresentar aos educandos jogos e brincadeiras que envolvam movimentos de lançar e pegar, pois facilitam a fixação entre o aspecto visual e a motricidade fina da mão e dos dedos, estimulando a coordenação óculo – manual, que consequentemente, auxiliam o ensino da escrita.

A autora também considera que o ensino da escrita exige também uma certa coordenação global no ato de sentar, ou seja, a criança precisa adquirir uma postura correta para realizar movimentos gráficos e também precisa possuir uma dissociação e controle dos movimentos.

Oliveira (1997) ainda pontua que frequentemente, encontrarmos crianças com um conhecimento pobre de seu corpo, ou seja, não localizam ou confundem as partes e outras se confundem em relação às diversas coordenadas de espaço, tais como: em cima, embaixo, ao lado, linhas horizontais e verticais, já na escrita, não obedecem os limites de uma folha, não conseguem trabalhar com vírgulas e pontos, além de apresentarem dificuldades na organização das operações matemáticas.

Portanto, os jogos e as brincadeiras propostas pelos professores em sala de aula ou realizadas nos pátios escolares podem ser considerados uma preparação para que os alunos adquiram as noções de localização, ritmo, sequência, orientação espaço-temporal e lateralidade.

Em se tratando de lateralidade, Oliveira (1997) afirma que a lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do que o outro, abrangendo três níveis: mão, olho e pé. O lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e rapidez, o outro auxilia a ação, na verdade, os dois não funcionam isoladamente, mas de forma complementar.

Desse modo, alunos com problemáticas na lateralidade apresentam dificuldades em assimilar conceitos espaciais e distinguir as diferentes posições que os objetos ocupam no espaço e nessa perspectiva, Meur e Staes (1991) ratificam quando apontam que crianças com problemas de percepção espacial não distinguem a diferença entre a esquerda e direita, não percebem alto e baixo e se confudem com as letras: b e p, b e d, p e q, n e u, ou e on, entre outros.

Em matemática, essas crianças poderão apresentar dificuldades em organizar os números em fileiras e consequentemente, acabam misturando o que é dezena, centena e milhar, pois muitos exercícios matemáticos exigem uma análise sistemática dos elementos e com isso, essas crianças também terão dificuldades para classificá-los e agrupá-los.

Assim sendo, fica evidente que o corpo coordena-se e movimenta-se dentro de um espaço e de um tempo determinado e que qualquer fragilidade nesses aspectos interferem diretamente na aprendizagem; portanto, espaço e tempo são indissociáveis e para Oliveira (1997) essa articulação é chamada de orientação espaco-temporal.

Nessa perspectiva, a autora sinaliza que crianças com problemas de orientação temporal não percebem os intervalos de tempo, isto é, não identificam os espaços existentes entre as palavras e também não distinguem entre depressa e devagar, normalmente não conseguem prever suas atividades, demoram muito em uma tarefa e muitas das vezes, não têm noções de horas e minutos, de fileira e coluna, dificultando a

organização dos elementos para as operações matemáticas.

Aspectos conceituais e características das brincadeiras e dos jogos

A brincadeira se caracteriza principalmente pela espontaneidade e pelo valor simbólico e para fins de aprofundamento acerca do conceito de brincadeira, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001) aponta que no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser, pois ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

Assim sendo, a brincadeira pode ser considerada uma ferramenta facilitadora no processo de estabelecimento de vínculos afetivos, na troca com adultos e nas interações com crianças, além do desenvolvimento da espontaneidade, da função simbólica, da imaginação e da criatividade, considerando que:

O circulo humano e o ambiente formado pelos objetos contribui para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos de um comportamento reconhecido como tal pelo adulto. Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não precedendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança apropriação dos códigos culturais e seu papel de socialização foi, muitas vezes, destacado. (BROUGÈRE, 2010, p. 65, grifo nosso).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001) também ressalta que o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados.

Desse modo, essas categorias incluem o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles. Assim sendo, tais categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, tais como: brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

Os jogos por sua vez, são considerados instrumentos dinâmicos se diferenciam das brincadeiras por apresentarem regras e para fins de aprofundamento acerca do conceito do jogo, kishimoto (1998) afirma que o ato de jogar propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências.

A autora também acredita que o jogo é um recurso do qual o mediador pode fazer uso para ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem a se tornarem sujeitos pensantes, participantes e felizes. Ademais, os jogos podem ser divididos em cinco categorias: exercícios, simbólicos, de regras, de construção e tradicionais.

Os jogos de exercícios é uma conduta lúdica, onde são reproduzidos os gestos já aprendidos em situações diversas, as reproduções dos gestos acontecem de forma pra-

zerosa, sendo expressadas por movimentos simples, tais como: estender as mãos, produzir sons, etc.Já o que predomina nos jogos simbólicos é o imaginário, o “faz- de- conta” e nesse sentido, Freire (2005) pontua que no jogo simbólico, pode-se fazer- de- conta aquilo que na realidade não foi possível.

No que se refere aos jogos de regras, Freire (2005) acredita que a regra é uma regularidade imposta pelo grupo e sua violação representa uma falta; portanto, para os jogos de regras, é solicitado que as crianças estejam suficientemente socializadas e descentralizadas.No que diz respeito aos jogos de construção, Kishimoto (1998) cita que quando a criança está construindo, também está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos.

Por fim, os jogos tradicionais são manifestações lúdicas que ocorrem principalmente em ruas, quintais e nos pátios escolares e nesse sentido, Benvenuti (2012) acrescenta que a possibilidade de brincar sem que se utilize um brinquedo material faz desses jogos orais atividades democráticas, que podem circular nos mais variados espaços e nas mais distintas camadas sociais, pois dessa maneira, as crianças vão sendo aproximadas do mundo das palavras.

Concepções teóricas acerca dos jogos e das brincadeiras

No contexto histórico- cultural, há vários pesquisadores interessados no estudo dos processos da infância, dentre estes, se destacam Piaget e Vygotsky que trazem suas contribuições sobre os jogos e as brincadeiras, sendo que ambos defendem o lúdico como forma de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Piaget (2001) apresenta sua abordagem acerca dos processos de infância definindo que o desenvolvimento passa por quatro etapas distintas, são elas: Sensório-motora, Pré-operatória, Operatório-concreta e a Operatório-formal.

A fase Sensório-motora vai do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, é quando a criança baseia-se exclusivamente em percepções sensoriais e em esquemas motores para resolução de seus problemas. Nessa fase, os jogos de exercícios caracterizam-se pelo prazer que a repetição proporciona e ao longo dessa fase, a criança irá elaborar a sua organização psicológica básica nos aspectos: motor, perceptivo, afetivo, social e intelectual, assim sendo, a estrutura dos jogos de exercícios se tornam fundamentais para novas aprendizagens.

Já na fase Pré-operatória que ocorre por volta dos dois anos de idade até o aparecimento da linguagem oral, os jogos simbólicos são de extrema importância, haja vista que a criança atribui significados aos conteúdos de suas ações; portanto, os jogos de exercícios são a base para o “como” e os jogos simbólicos são a base para “o porquê”.

No que concerne à fase Operatório--concreta que se dá por volta dos sete anos de idade, etapa em que o pensamento lógico e objetivo adquirem preponderância, a criança necessita de exemplos concretos, por isso é fundamental o trabalho com jogos de regras com caráter coletivo a fim de que aprenda a cumprir combinados e compartilhar com o outro.

Por fim, no que diz respeito à fase Operatório-formal que acontece a partir dos treze anos de idade, etapa que se caracteriza pela capacidade de racionar logicamente, a criança trabalha não só com a realidade

concreta, mas também com a realidade possível. Nesse sentido, os jogos devem ser amplamente explorados especialmente os de tabuleiros e os que aprimoram o raciocínio lógico-matemático, tais como: xadrez, dama, cartas, dominó, etc.

A partir da perspectiva de Piaget, Seber (2002) ressalta os tipos de atividades a serem usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos e nesse sentido, a autora valoriza as brincadeiras simbólicas e as considera como atividades que usam os objetos como suporte para o diálogo da criança, haja vista que essas acontecem quando a criança brinca livremente, dramatiza histórias, constrói narrativas para depois expressá-las e conversa com seus colegas.

Seber (2002) também apresenta a imitação de sons e gestos e a imitação de arranjos feitos a partir de objetos, pois segundo a autora imitar significa expressar um modelo visualizado ou interiorizado e desse modo, é de grande relevância propor no cotidiano escolar, atividades de imitação que se expressam em brincadeiras tais como: estátua, caminhadas imitando os animais e seus sons, mímica, coreografias, rodas cantadas, além de reproduzir composições de objetos com o corpo, criar e representar movimentos para objetos estáticos.

Seber (2002) também evidencia a concepção de Piaget quando destaca a brincadeira sensório-motora, pois segundo a autora, esse tipo de brincadeira ajuda na formação dos modelos necessários ao desenvolvimento da inteligência e nesse sentido, podem ser consideradas algumas brincadeiras e atividades essenciais como: bater, pular, acertar em alvos, assoprar, pegar e soltar objetos, fazer recortes, pinturas, desenhos, trabalhos com sucatas e massa de modelar, colagem, brincar com cordas e bolas, amassar papéis, entre outras.

A autora ainda apresenta os conceitos de classificação e seriação, sendo considerada a capacidade de classificar, ordenar e seriar diferentes objetos e ações em função de suas características comuns. As atividades motoras que colaboram com esse aspecto da inteligência são os jogos que trabalham movimentos em grupos distintos e todo tipo de atividade que requer a inter-relação de gestos, falas, grupos ou objetos em função de suas diferenças ou semelhanças.

Seber (2002) finaliza com a abordagem relacionada à quantificação, ou seja, que expressa à relação entre elementos, quantidades e/ou proporções, entre as atividades psicomotoras que destacam essa capacidade, indicam-se os jogos e brincadeiras contendo contagens e atividades em circuitos (pois prevêem fases inter-relacionadas), danças, ritmos e coreografias.

Já o autor Lev Seminovitch Vygotsky preconiza uma abordagem interacionista baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído num ambiente social e nesse sentido, o autor potencializa o papel da escola, haja vista que é considerado um espaço rico de formação, informação e interação.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1991) destaca que os jogos e as brincadeiras propostos no ambiente escolar e aponta a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, pois a partir do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitiva ao invés de uma esfera visual externa, para ele, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança por ser regido por regras e ao mesmo tempo, operar uma

situação imaginária, possibilitando à criança dirigir seu comportamento pelo significado da situação e não pela informação perceptual imediata.

Ademais, o brinquedo também pode ser considerado um objeto ou suporte para a brincadeira, um aliado concreto e simbólico para o processo de aprendizagem dos alunos, além de ser resultado do meio social e cultural em que a criança está inserida, pois:

Consequentemente, embora a impregnação cultural passe pela brincadeira, não se deve entender isso como uma simples impregnação dos conteúdos simbólicos do brinquedo. Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa. (BROUGÈRE, 2010, p. 51).

Portanto, os jogos e as brincadeiras são possibilidades significativas de acesso à formação e a informação, sendo fonte inesgotável de prazer e de aprendizagem qualitativa e nesse sentido, Kishimoto (1998) enfatizou a importância do lúdico como meio de favorecer o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral das crianças.

No que se refere ao desenvolvimento físico, ou seja, no que tange às características motoras verificou-se que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a criança compreende suas próprias ações e aperfeiçoa suas habilidades corporais. No quarto e quinto ano, a criança apresenta algum crescimento, aumento da força física, mais confiança nas próprias habilidades e um grande prazer pelo jogo coletivo.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, relacionado às características intelectuais observou-se que na educação infantil, a criança apresenta um pensamento fantasioso, já nos três primeiros anos, é comum apresentar um pensamento operatório concreto, refletindo fortemente em sua tendência para discutir com o outro, entrar em acordo com ele e construir regras.

No que concerne às características afetivas, Freire (2005) acredita que a educação infantil já é uma transição entre a família e a escola, encerrando o período da quase exclusiva educação familiar. A entrada no ensino fundamental constitui um corte bastante radical na ligação com figuras familiares e com isso, os jogos devem estimular a construção da autonomia e da independência, pois a criança terá que administrar certas questões sem o auxilio dos familiares.

Já as características sociais presentes nos primeiros anos do ensino fundamental, fazem com que a criança perceba que se um ser humano sozinho é fraco, vários organizados podem ser fortes, já no quarto e quinto ano, é visível a diminuição do egocentrismo.

Por fim, as características morais encontradas nos primeiros anos de ensino fundamental possibilitam à criança aprender a julgar valores que englobam certo e errado, bem e mal e assim por diante. Assim sendo, no quarto e quinto ano o jogo passa a ter um caráter verbal, pois tudo é motivo para discussão e todas as regras são questionadas, permitindo assim, o desenvolvimento do senso crítico, do princípio da coletividade e da ludicidade.

A organização do ambiente lúdico favorece as interações criança/criança, criança/adulto e criança/objeto e em vista disso, surge à questão de como o educador é formado, uma vez que ele é agente mediador do processo e nessa perspectiva, o professor

deverá contemplar o lúdico como princípio norteador das atividades pedagógicas, pois no ato de jogar ou brincar há a socialização por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a partir desse artigo que os professores devem aprimorar constantemente seus conhecimentos acerca da ludicidade e da psicomotricidade, haja vista que ambas facilitam o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social dos alunos, pois as funções psicomotoras desenvolvidas a partir dos jogos e das brincadeiras propiciam a troca de experiências e saberes entre educadores e educandos, promovem a aprendizagem contextualizada e significativa e minimizam os problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, em especial nos aspectos de leitura, escrita e conceitos matemáticos.

Nesse sentido, cabe aos educadores criarem espaços, disponibilizarem materiais, participarem de variados tipos de jogos e brincadeiras e realizarem as mediações e intervenções necessárias para o desenvolvimento das funções psicomotoras que servirão de base para a construção de novos conceitos pedagógicos e para a concretização das múltiplas linguagens, além de diminuir as possíveis problemáticas que podem surgir na trajetória de vida escolar dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENUTI, Alice. O Lúdico na Prática Pedagógica. Curitiba: Intersaberes, 2012;

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001;

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática na Educação Física. São Paulo: Scipione, 2005;

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação. São Paulo: Cortez, 1998;

MEUR, A. de. STAES, L. Psicomotricidade: Educação e Reeducação: níveis: Maternal e Infantil. São Paulo: Manole, 1991.

OLIVEIRA. Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

PIAGET, Jean. INHELDER, B. A Psicologia da Criança. Tradução Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001;

RAUL, Maria C. T. D. A Ludicidade na Educação Infantil: Uma atitude pedagógica. Curitiba: IBEPEX, 2011;

SEBER, Maria da Glória. Construção da Inteligência pela Criança. São Paulo: Scipione, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.