



PARQUE DA ESCOLA: UM ESPAÇO LÚDICO EDUCATIVO PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Adelina Soares Lobo¹

RESUMO

Este artigo convida os docentes a pensar na exploração do parque da escola como um espaço lúdico educativo no desenvolvimento da prática educativa da psicomotricidade, a fim de promover o direito de brincar e aprender das crianças. Nesse sentido, objetiva analisar esse espaço como um lugar para desenvolver a prática da psicomotricidade, entendendo suas contribuições na construção das diferentes linguagens corporal, oral e escrita das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I. A metodologia utilizada foi a qualitativa, a partir de características da pesquisa etnográfica. Os instrumentos empregados, no estudo, foram a observação seletiva, a análise do desenho, a produção textual e a linguagem oral. Através da análise e das discussões dos resultados, conclui-se que as vivências lúdicas educativas, realizadas no parque da escola, a partir da psicomotricidade, contribuíram no crescimento das crianças quanto ao desenvolvimento integral, potencializando seu protagonismo. Portanto, um processo significativo para as crianças requer valorizar as múltiplas linguagens existentes no contexto, possibilitando, assim, um processo de formação integral.

Palavras-Chave: Parque da escola. Psicomotricidade. Ludicidade. Aprendizagem. Linguagens corporal, oral e escrita.

SCHOOL PARK: AN EDUCATIONAL PLAY SPACE FOR ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

This article invites teachers to think about the exploration of the school park as a playful educational space in the development of the educational practice of psychomotricity, in order to promote children's right to play and learn. In this sense, it aims to analyze this space as a place to develop the practice of psychomotricity, understanding its contributions in the construction of the different body, oral and written languages of the children of the 3rd Year of Elementary School I. The methodology used was qualitative, from characteristics of ethnographic research. The instruments used in the study were selective observation, drawing analysis, textual production and oral language. Through the analysis and discussion of the results, it is concluded that the educational playful experiences, carried out in the school park, based on psychomotricity, contributed to the growth of children in terms of integral development, enhancing their protagonism. Therefore, a meaningful process for children requires valuing the multiple languages that exist in the context, thus enabling an integral training process.

Keywords: School park. Psychomotricity. Playfulness. Learning. Body, oral and written languages.

¹ Graduada em pedagogia-habilitação em magistério de educação especial-ucs-1992. Especialista em prática psicomotriz educativa- Feevale-1996. Mestre em ciências do movimento humano- UFRGS-UCS- 200. Sócia proprietária e coordenadora pedagógica das atividades aquáticas do mergulhão- exercício físico e saúde. Farroupilha-RS.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como finalidade socializar uma das práticas pedagógicas vivenciadas durante a rotina escolar, no parque, com a psicomotricidade, a fim de analisar como esse espaço pode desenvolver a prática da psicomotricidade na escola, entendendo, assim, suas contribuições na construção das diferentes linguagens - corporal, oral e escrita.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância das práticas com a psicomotricidade no desenvolvimento das diferentes linguagens na escola, ou seja, o que esta área de conhecimento pode auxiliar no crescimento das crianças que estão em processo de escolarização? Quais são benefícios de desenvolver diferentes linguagens? Pode-se dizer que as crianças precisam vivenciar novas experiências no espaço escolar, tendo a oportunidade de desenvolver diferentes formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata de transmitir uma cultura considerada pronta à criança, mas de oferecer condições para se apropriar de determinadas aprendizagens que a promovam para o desenvolvimento de diferentes formas de agir, sentir e pensar.

A aprendizagem psicomotora necessita ser parte integrante da educação na e da infância, uma vez que, inicialmente, devido à maturação da função de interiorização, a criança desenvolve a percepção centrada em seu próprio corpo, a começar por si mesmo. (LOBO; VEGA, 2010). Essa capacidade diz respeito ao reconhecimento do seu esquema corporal, para, assim, facilitar futuras aprendizagens a partir de seu corpo.

Nessa perspectiva, a intenção é evidenciar o parque da escola como um espaço para desenvolver uma práxis lúdica educativa, empregar a psicomotricidade como uma área de conhecimento primordial a ser proposto nas práticas escolares, como também propiciar uma aprendizagem voltada à promoção do crescimento e do desenvolvimento humano. A partir disso, compreender que pode ser indicada sob duas linhas de atuação: a *funcional*, que promove a aprendizagem dos fundamentos psicomotores através de atividades e exercícios dirigidos pelo professor, e a *relacional*, que tem o jogo elemento principal do trabalho com a criança. Nesse estudo, opta-se por apresentar o jogo na escola com atuação voltada ao relacional, dando um novo sentido ao brincar, em que a criança tenha a oportunidade de criar suas próprias brincadeiras para, assim, desenvolver as funções psicomotoras.

Diante disso, a metodologia utilizada, no estudo, situa-se numa perspectiva de corte qualitativo, utilizando-se de características da pesquisa etnográfica, que pertencem à família

interpretativa/ qualitativa, por entender que melhor ajustava-se ao tema. A etnografia, de acordo com Lüdke e André (1986), consiste na descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, com especial atenção à conduta dos sujeitos como membros do grupo. O estudo foi proposto numa escola da rede Municipal, localizada em Farroupilha, no Rio Grande do Sul, num período de três meses, para crianças do 3º ano, do Ensino fundamental I.

Para coletar os dados, foram empregados alguns instrumentos, no estudo, como a observação seletiva, a análise do desenho, a produção textual e a linguagem oral, sendo em duas etapas: a primeira envolve a atuação da professora nas práticas pedagógicas com as crianças, e a segunda coleta dados dos demais instrumentos propostos. Desse modo, na primeira etapa, a professora propôs experiências pedagógicas no parque da escola² com frequência e se utilizou do brincar espontâneo como principal estratégia pedagógica. A segunda etapa consistiu em documentar os dados produzidos pelas crianças a partir dos instrumentos aplicados, selecionando alguns registros das crianças que envolviam as vivências proporcionadas no parque da escola; a construção coletiva de um texto das experiências lúdico-motoras, observando o material gráfico para documentar especificidades de acordo com o objetivo do estudo.

Ao analisar o desenvolvimento dos fundamentos psicomotores e o jogo espontâneo das crianças, e a sua contribuição na construção da leitura e da escrita, percebe-se que a estratégia pedagógica utilizada pela professora, no parque, expressou crescimento nas crianças no período observado, pois elas conseguiam escolher os brinquedos do parque para brincar; construir texto coletivo, no qual narravam suas diferentes brincadeiras e, por último, através da solicitação da tarefa de casa, produzir um desenho individual expressando suas vivências no parque. Assim, na aula do dia seguinte, tinham a oportunidade de apresentar aos colegas, oralmente, sua produção. De acordo com Vigotsky (1991), existe uma relação estreita entre a fala e o raciocínio ao longo do desenvolvimento. A fala, para este autor, atribui uma nova organização à atividade prática e possui um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores.

Assim, a psicomotricidade, na escola, oferece às crianças a oportunidade de se expressarem fisicamente, evidenciando descobertas pela exploração, desejos, novas habilidades, enfim evolução progressiva no desenho, no traço gráfico da escrita, da oralidade, dentre outros aspectos. Sendo assim, o trabalho está organizado em três eixos: o primeiro busca esclarecer, conceitualmente, as funções psicomotoras; o segundo, a valorização do jogo no desenvolvimento e aprendizagem e o terceiro, as discussões dos resultados.

² Cabe ressaltar que o parque, nessa escola, faz parte da rotina de atividades das crianças durante o período escolar.

FUNÇÕES PSICOMOTORAS

O corpo é considerado a primeira forma de linguagem para a criança, já que, com ele, a criança introduz sua comunicação com o meio. A psicomotricidade, através do movimento, desenvolve, no indivíduo, capacidades afetivas, cognitivas e motoras. Nesse contexto, as funções psicomotoras assumem papel importante no desenvolvimento das crianças.

É indiscutível a importância do *esquema corporal* para o aspecto gráfico da alfabetização, pois este resulta das experiências que possuímos provenientes do corpo e das sensações que experimentamos. Essa função psicomotora não é um conceito aprendido que se possa ensinar, pois não depende de treinamento. Ele se organiza pela experimentação do corpo da criança, da regulação da posição das diferentes partes do corpo num momento determinado, do equilíbrio e da coordenação de movimentos.

O corpo é um referencial importante na construção da identidade. Para Lobo (2019), as respostas motoras às solicitações do cotidiano da criança podem reforçar ou dificultar a relação que estabelece consigo mesmo. Quanto mais experiências que levem a superar desafios de forma positiva, tanto melhor será para a construção da personalidade da criança sustentada por seu corpo real e por sua ação, assim, através de diferentes experimentações, o esquema corporal será favorecido.

Já a função psicomotora, chamada de *coordenação*, pode ser expressa como *coordenação global* e diz respeito às atividades dos grandes músculos. E depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo. A criança, quando chega à escola, possui uma história corporal anterior, ligada às suas experiências anteriores, o que sinalizará facilidades ou dificuldades na coordenação global de seus movimentos. Os movimentos coordenados ocorrem de forma harmoniosa, econômica e precisa. E coordenação fina e óculo-manual constituem um aspecto particular da coordenação global e dizem respeito à habilidade e à destreza manual. É, através do ato de apreensão, que uma criança vai descobrindo, pouco a pouco, os objetos de seu meio ambiente. Brandão (1984, p.5) defende que a mão é um instrumento de ação, a serviço da inteligência. Possuir uma coordenação fina não é suficiente, é necessário que haja, também, um controle ocular. Chamamos isso de coordenação óculo-manual ou viso-motor (a visão acompanhando os gestos da mão); coordenação essencial para a escrita e a leitura.

Sob essa perspectiva quanto à aprendizagem gráfica, os aspectos que a experimentação do corpo todo favorece é a independência do braço em relação ao ombro, e a independência da mão e dos dedos - fatores decisivos de precisão da coordenação viso motores. A escrita

necessita dessa independência dos membros para que ocorra, de maneira econômica, sem cansaço e sem pressão sobre os dedos (tônus muscular).

O ensino da escrita exige, também, certa coordenação do ato de sentar-se (postura correta), a fim de que se sinta mais cômoda e mais relaxada. Controle da pressão gráfica sobre o papel e o lápis (mais destreza e rapidez dos movimentos) e freio dos movimentos para responder às exigências de precisão, na forma das letras e da rapidez de execução. A *lateralidade*, por sua vez, diz respeito à propensão que o ser humano possui de utilizar, preferencialmente, mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé. Esse lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez. A criança precisa realizar ações naturais com os diferentes segmentos corporais, tais como, mão, olho e pé, para que depois se defina a dominância lateral.

A *estruturação espacial* ocupa um lugar de destaque na aprendizagem da leitura e escrita. A assimilação dos conceitos espaciais direito-esquerda, no seu próprio corpo, e a verbalização desse conhecimento pressupõem uma lateralidade bem definida. Essa aquisição levará a perceber as diversas posições e a discriminar a posição de letras e números: Ex: “m” e “u”, “on” e “ou”, “b” e “p”, “15” e “51”. A verbalização pelas crianças desses conceitos auxilia o domínio das noções de orientação, além de dar lugar à fusão entre o movimento, o pensamento e a linguagem, como diz Wallon (APUD, Fonseca, 1977).

A *estruturação temporal* traz que seu conceito não é inato. Para ser construído, exige um esforço, uma capacidade mental ligada ao desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, no início, a criança vivencia seu corpo tentando conseguir harmonia em seus gestos e movimentos. Paralelo a isso, assimilará os conceitos de velocidade e duração presentes na sua rotina diária. Numa etapa seguinte, toma consciência das relações do tempo, realizando-as nas suas brincadeiras em relações de ordem, sucessão, duração e alternância entre objetos e ações.

A seguir, passa a organizar e coordenar as relações temporais, a partir da representação mental e, nesse momento, apresenta capacidade para trabalhar em nível simbólico. Essas aquisições favorecerão a realização das associações e transposições necessárias aos ensinamentos escolares, principalmente, em relação à leitura, à escrita e à matemática. O corpo se movimenta em um espaço e tempo correspondentes sem que haja superposição de um sobre o outro. A relevância de estimular a estruturação temporal está relacionada à aprendizagem da palavra falada, que tem como pré-requisito a emissão de palavras ordenadas e sucessivas, obedecendo a certo ritmo, dentro de um tempo determinado. E, também, a leitura, pois requer uma sucessão de sons no tempo, de domínio do ritmo, de diferenciação de sons, de

reconhecimento da frequência, de duração dos sons das palavras e das noções adquiridas na estruturação temporal.

O *equilíbrio* é um fundamento que serve de pano de fundo para todas as funções psicomotoras já tratadas até aqui. Sabe-se que o homem, no decorrer de seu processo evolutivo, adquire, pela maturidade neurológica, o equilíbrio corporal (através da posição bípede), ainda que com apoio das mãos. A fase anterior à postura bípede é caracterizada pelo ato de engatinhar. De acordo com Kisner e Colby (2005), o equilíbrio é a habilidade de alinhar os segmentos do corpo contra a lei da gravidade, para manter ou mover o corpo dentro da base de suporte disponível, mediante a interação dos sistemas sensorial e motor. Do ponto de vista pedagógico, o equilíbrio é visto, pela maioria dos autores, como a valência física que pode ser vivida de duas maneiras: a) de forma estática (sem movimento), capacidade de manter determinada postura sobre uma base (estátua); b) de forma dinâmica (com movimento), muito utilizado nas atividades físicas em geral (andar sobre linhas no chão). c) Além disso, apresenta-se a partir de três situações: d) equilíbrio do corpo- capacidade que o indivíduo evidencia para manter o equilíbrio corporal; e) equilíbrio de objetos sobre determinada parte do corpo - capacidade de o indivíduo equilibrar coisas sobre determinados segmentos corporais; f) equilíbrio do corpo sobre determinados objetos (móvel ou imóvel) - é a capacidade de controlar o corpo, evitando quedas sobre objetos parados ou em movimento. O estímulo psicológico em atividades motoras que requerem equilíbrio tem grande valor pedagógico às aprendizagens, sejam elas psicomotoras, sejam somente cognitivas.

Consideramos, nesse tópico, o valor do desenvolvimento das funções psicomotoras no processo de desenvolvimento dos alunos na idade escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, e sua relação com as aprendizagens escolares. Em seguida, discutimos o jogo no sentido de brincar, o qual não é inato, assim sendo, o ambiente onde a criança vive e a escola devem promover experiências para que a criança brinque, uma vez que, é uma atividade de grande valor para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

O VALOR DO JOGO COMO ALAVANCA DAS APRENDIZAGENS E DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A criança utiliza-se da interação com seu corpo, com o mundo dos objetos e com os outros para desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e motoras. Na epistemologia genética, a ação serve de combustível para o desenvolvimento das estruturas da inteligência.

Parte do pensamento sensório motor ao pré-operatório e deste ao operatório formal, não abandonando o estágio anterior, mas evoluindo sempre.

Para que ocorram estas transformações qualitativas do pensamento, as crianças necessitam de experiências corporais de caráter lúdico, com a intenção de desenvolver os aspectos psicomotores que dizem respeito às capacidades de pensar, sentir e agir de forma precisa, harmoniosa e econômica, e o pensamento simbólico, tão requisitado nas linguagens escrita e oral.

A alfabetização, como processo permanente de construção, tem sido cada vez mais defendida por aqueles que a estudam e, como tal, entendida como ativa, a qual não se inicia em um determinado momento e não se limita a rituais exaustivos de leitura e cálculo, mas que começa quando as crianças se expressam por gestos ou palavras no seu dia a dia. O sujeito é construtor de seu conhecimento e utiliza-se de inúmeras hipóteses na intenção de apropriar-se dos signos de uma determinada cultura.

Aquino (1997) propõe a pensar que, no momento do erro, sua função é compreendida como uma construção inteligente desenvolvida pela criança, quando, no processo de interação com o objeto a ser conhecido, considera os dados que dispõe num determinado momento de sua aprendizagem, com esquemas próprios de ação com o meio. Por exemplo, na linguagem oral, defende Vigotsky (1991) que a criança fala uma determinada língua porque observa o que falam a sua volta, estabelece relações, busca regularidades, faz generalizações. Ainda de acordo com os estudos de desse autor, por volta dos dois anos, a criança desenvolve a função semiótica e torna-se capaz de distinguir significante de significado. Logo, função simbólica e construção da linguagem são elementos interligados. Ler e escrever são ações mentais que não podem dispensar a função simbólica. A riqueza ou pobreza das manifestações da função simbólica no jogo da criança, do nosso tempo, conforme defende Negrine (2003), acontece antes dos dois anos.

Para Vigotsky (1991), a criança, numa situação de jogo, é capaz de separar o significado do objeto, assim, ela vai acrescentar a uma definição funcional dos conceitos ou objetos, atribuindo uma grande importância à criação de uma situação imaginária. Esse respeito às regras constitui fonte de prazer e sugere que a criança não atua no jogo de forma puramente simbólica, pois ela também deseja e realiza seus desejos. Os jogos necessitam de regras, sem elas, eles não têm graça e não atraem a criança. Se, por um lado, a criança sente-se livre enquanto joga, por outro, esta liberdade é aparente, pois suas ações ficam subordinadas ao significado das coisas. Jogando, a criança desenvolve o pensamento abstrato. Outro aspecto de destaque, em sua teoria sobre o jogo, refere-se à pré-história da linguagem escrita. Enfatiza

Vigotsky (1991) serem os gestos e os signos visuais presentes no jogo e no desenho, elementos importantes no processo da escrita da criança. Afirma o autor que a representação simbólica, no jogo (corporal e oral), é uma forma de linguagem em estado prematuro – “uma forma que nos conduz diretamente à linguagem escrita”. Ele destaca que o jogo não é uma característica da infância, porque ela aprende a brincar, mas é um fator básico e indispensável para o bom curso do seu desenvolvimento.

Conforme Vigotsky (1991), num espaço lúdico, a criança joga, criando a zona de desenvolvimento proximal. As experiências vividas e os estímulos oferecidos, no ambiente lúdico, servem de ponte entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que ela ainda não é capaz de realizar só. Destaca, ainda, que, no jogo, poucas situações pertencem ao campo do imaginário. Na verdade, a criança reconstitui alguma situação vivida, sendo o jogo, então, um processo de memória. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) apontam que as crianças constroem hipóteses a respeito da leitura e da escrita, assim como da linguagem oral, citada anteriormente neste texto. Nesse caso, buscam respostas para os sinais gráficos que utilizam como comunicadores de seus pensamentos: formulam hipóteses, testam, avançam e retrocedem como nas outras aprendizagens. Sendo assim, neste processo de pesquisa e construção da linguagem escrita, aproximam-se, cada vez mais, da escrita convencional.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesse momento, cabe discutir sobre o parque da escola enquanto espaço lúdico educativo para a realização de experiências com a psicomotricidade. Conhecer o valor do desenvolvimento das funções psicomotoras, como base para a construção do processo de alfabetização, foi de fundamental importância para a compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita. Essas funções foram estimuladas de forma não diretiva, a partir da aprovação e estímulo do professor às explorações lúdicas naturais das crianças, com a intenção de favorecer o emergir da criatividade e do simbolismo, além dos aspectos afetivos e relacionais, aprendizagens tão perseguidas no ato pedagógico.

O parque é um excelente recurso lúdico educativo disponível na escola. Nesse estudo, o parque foi o palco para a aplicação de elementos constituintes da psicomotricidade. Algumas características do parque dessa escola são importantes de serem evidenciadas, como a localização em espaço aberto, próximo de paisagem natural que os conectava com a natureza, contendo algumas árvores, chão de terra, brinquedos com três balanços, dois escorregadores,

uma escada e uma rede de cordas para subir numa casinha; e duas barras de ferro suspensas apoiadas em postes no chão. Além disso, uma casa de alvenaria pequena com mobília de madeira e um extenso banco em toda a parede lateral da escola.

A participação contínua das crianças do 3º ano, do Ensino Fundamental I, foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho, para, assim, manifestarem a linguagem corporal, oral e escrita. Diante disso, as experiências práticas foram organizadas por diferentes momentos pedagógicos que se entrelaçam entre si com um rito metodológico composto por quatro momentos, como: a) Momento inicial - combinávamos as regras para utilizar os aparelhos e o espaço do parquinho, que mudavam a cada semana, como estratégia do professor. A intenção pedagógica é provocar os alunos para que sejam criativos e variem seu vocabulário psicomotor. b) Momento Principal - a partir desse momento, os alunos iniciavam suas brincadeiras nesse espaço. Além de utilizarem os aparelhos do parquinho, exploravam todo o ambiente e o seu próprio corpo, como objeto técnico e simbólico. E tudo isso se transformava a cada aula, ou seja, possuindo um significado diferente, quando não, na mesma aula. Quando encerrava o tempo desse momento, o professor dava um sinal, combinado previamente, e os alunos reuniam-se num lugar tratado, anteriormente, para dar início à próxima atividade. c) Momento final - Os alunos faziam um relaxamento, exploravam, principalmente, movimentos respiratórios, a fim de que relaxassem, retomando a atenção e a postura corporal para a atividade a seguir. d) Registro das vivências – já, na sala de aula, construía, com a ajuda da professora, textos coletivos, com diferentes gêneros textuais, e histórias matemáticas, tendo, sempre, como tema as brincadeiras por eles realizadas naquela aula. Essa tarefa aconteceu, na maioria das vezes, no grande grupo, mas também ocorreu, poucas vezes, em pequenos grupos. Além disso, como tarefa de casa, os alunos realizavam o desenho das suas vivências. Na aula seguinte, apresentavam, oralmente, aos seus colegas, além de copiarem o texto ou história matemática que haviam construído coletivamente e de colarem atrás do seu desenho.

Do ponto de vista da expressão escrita, nosso principal foco de discussão, as pesquisas indicam que as pessoas parecem refazer o caminho percorrido pela humanidade. Inicialmente, o homem “escrevia” a partir do desenho (pictogramas e ideogramas) do próprio objeto, sem relação com o aspecto sonoro da palavra, por exemplo, para escrever soldado, desenhava-se a figura de um soldado. Depois, os logogramas, nesse caso, a representação dos objetos constituía a representação gráfica dos segmentos sonoros da palavra, por exemplo: o desenho do sol e do dado para escrever: soldado. A criança faz o processo parecido, pois, inicialmente, “cola” o significante ao significado num primeiro momento da gênese. Para elas, coisas grandes devem

ser escritas por palavras grandes...Diferenciar escrita de desenho e do próprio objeto é um grande avanço de cada leitor no processo de apropriação do código escrito e oral. Outro grande salto, nesta construção, ocorre quando a criança descobre que a escrita não se relaciona ao objeto nem ao nome dele, mas sim a fala. Em seguida, busca saber como isso acontece e constrói a ideia de que, para cada emissão de voz, deve colocar um “sinal gráfico” no papel. Conforme pesquisadores como Ferreiro (1991), este momento do processo de alfabetização denomina-se hipótese silábica. E quando a criança descobre a relação entre fonema e grafema, ela se aproxima de grande segredo da linguagem escrita.

Vigotsky (1991, p152) contribui afirmando que a criança transforma traços indiferenciados e rabiscos simbolizadores por pequenos desenhos. Estes, logo em seguida, transformam-se em “signos”. Para o autor, os desenhos são símbolos de primeira ordem e representam, diretamente, as ações e ou objetos. A seguir, a criança evolui para o simbolismo de segunda ordem e compreende a criação de signos, sinais escritos, que representam os símbolos falados através das palavras. Essa descoberta levou a humanidade ao método da escrita convencional, deslocando a atividade de desenhar coisas para a atividade de desenhar a fala. Algo semelhante acontece corporalmente através do jogo no sentido de brincar. A criança, até aproximadamente dois anos, utiliza-se do simbolismo de primeira ordem, ou seja, age de maneira real ao que se propõe fazer na sua brincadeira. Já no simbolismo de segunda ordem, ela faz de conta com gestos e expressões que simbolizam uma determinada ação. Essa transição deve ser favorecida a partir da corporeidade, da exploração criativa do corpo, dos objetos, do espaço e da relação com os outros.

A escrita, para Vigotsky, é um tipo de objeto substituto, assim como acontece no jogo simbólico, em que um bastão de madeira pode ser um cavalo. O lúdico, para o autor, favorece que a criança possa satisfazer desejos que, na vida real, não são possíveis. Para resolver essa tensão, a criança se envolve num mundo imaginário através do jogo simbólico. Para jogar simbolicamente, a criança opera com significantes e significados e põe em ação seu corpo inteiro. E como tal, ativa os processos mentais superiores como a capacidade de pensar, memória, atenção e percepção. Essa evolução mental, adquirida pelos estímulos provocados na atividade lúdica, serve, também, como alavanca para o conhecimento lógico-matemático, a representação do mundo, a linguagem a leitura e a escrita.

Segundo Lapiere (1985, p. 25), o gesto consciente se torna um significante que exprime um significado afetivo ou racional. O gesto já é, em si, um símbolo sustentado por um valor semântico. A criança, através dos gestos, representa a sua realidade e é capaz de exprimir,

conscientemente, conceitos abstratos, sentimentos, noções perceptivas racionais.

Nesse momento em que fizemos relações entre o valor do jogo simbólico nas atividades motoras lúdicas e na psicogênese da língua escrita, cabe lembrar a contribuição da literatura infantil no emergir da imaginação através das palavras. Ao ler e ouvir histórias, as crianças leem as imagens através das relações que estabelecem entre textos e as imagens propriamente ditas. A seguir, apresento algumas observações da evolução das aprendizagens em sala de aula, a partir do desenvolvimento das funções psicomotoras. Para tal, o corpo foi palco da evolução da lateralidade, estruturação espacial e estruturação temporal, fundamentos que apresentam uma relação direta com as aprendizagens escolares passíveis de observação. Os demais, como o esquema corporal, a coordenação e o equilíbrio também evoluíram e serviram de base para sustentar o progresso desses fundamentos.

Os alunos, quando tomaram consciência da sua lateralidade e, a seguir, da estruturação espacial, passaram a organizar seu texto na folha, a respeitar a direção gráfica (esquerda para direita), a perceber o lugar que deve ocupar o título, parágrafo, o tamanho e a força que devem atribuir às letras e aos números. Com relação ao espaço de que dispõem, além de discriminarem a posição das letras e números (ex: n/u- 9/6), observou-se uma melhor organização no espaço que ocupam. Isso foi percebido na sala de aula, com os seus materiais, seu corpo, conseguindo desviarem-se melhor dos obstáculos e do corpo dos colegas.

Para que o aluno avance no discernimento dos termos abstratos como direita e esquerda, necessita de um pensamento pré-operatório. Ele apropria-se deste conhecimento a partir de experiências corporais que favoreceram perceber seu corpo como referência no espaço, necessitando de habilidades do pensamento pré-operatório para tratar desses termos abstratos - os conceitos de esquerda e direita. Ao atingir o reconhecimento (percepção) do seu corpo como referência no espaço, o aluno melhorou a função simbólica necessária para as aprendizagens cognitivas. Isso se percebeu, na sala de aula, quando foram solicitados a construir um texto, a interpretar textos de outros autores e a criar e resolver histórias matemáticas.

Com relação ao desenvolvimento da estruturação temporal, os alunos demonstraram seus avanços na leitura e escrita ao apresentar mais ritmo na leitura quando evitavam persistir num determinado trecho ou palavra do texto, respeitando os espaços entre as palavras, o que demonstrou a aquisição de um bom ritmo no padrão visual. O mesmo aconteceu na escrita das palavras, pois passaram a atender aos intervalos de tempo e corrigirem-se na sua escrita, para, como costumam dizer, não escrever “junto” ou “separado”, como nos exemplos: “o bastão de pau que a professora deu”, ou “de pois”, como escreveu um aluno após uma aula no parque.

Cabe salientar que essas apropriações das noções de tempo e espaço ocorrem a partir de um processo individual, e sofrem avanços e retrocessos, assim como todas as manifestações do desenvolvimento, de acordo com Vigotsky (1991), até que se estabeleçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência, no parque da escola, como espaço alternativo para a prática da psicomotricidade confirmou seu valor lúdico educativo. O parque da escola pode ser explorado por diferentes disciplinas, desde que o professor faça a transposição teórica prática do que deseja ensinar. É um local de pesquisa pelos alunos, a iniciar pelo seu corpo. Demonstrou o valor da educação psicomotora como pré-requisito de situações de aprendizagens, como o desenho, a leitura e a escrita, isso para não se falar de outras, uma vez que este estudo buscou centrar sua atenção nessas aprendizagens. É reconhecer o corpo como uma unidade indivisível, em que aspectos motores, cognitivos e afetivos apresentam-se sempre interligados.

Além de observar os avanços progressivos do desenvolvimento das aprendizagens das crianças, esperadas no currículo, demonstraram prazer, companheirismo, criatividade e afetividade nos seus comportamentos. As crianças passaram a conhecerem-se e aceitarem-se com facilidades e, também, com dificuldades, reconheceram que são diferentes umas dos outros.

Essa vivência, no parque da escola, manteve expressivo o desejo de aprender das crianças. A escuta pedagógica realizada nesta prática pedagógica os libertou para atuar e construir suas aprendizagens. Além de avaliar suas derrotas nos diferentes desafios, a fim de alcançar a aprendizagem que desejavam. Através da análise e discussões dos resultados, conclui-se que as vivências lúdicas educativas, realizadas no parque da escola, a partir da psicomotricidade, contribuíram para o crescimento das crianças quanto ao desenvolvimento integral, potencializando seu protagonismo. Portanto, um processo significativo para as crianças requer valorizar as múltiplas linguagens existentes no contexto, possibilitando, assim, a construção de uma formação global.

A adoção de uma postura lúdica pelo professor não passa somente pelo conhecimento teórico. Como diz Kishimoto (2003), o adulto só dá espaço e valoriza o brincar quando desenvolve uma cultura lúdica na infância ou na formação profissional. É necessário colocar o corpo do professor à disposição dessa aprendizagem para garantir sua utilização como estratégia pedagógica na escola.

Nesse sentido, é urgente pensar, também, na formação inicial para que, de fato, ocorra esta adesão em futuros profissionais da escola. A ludicidade é uma estratégia que precisa ser entendida, analisada e, principalmente, vivenciada pelo professor. É necessário envolver-se corporalmente, a fim de se fazer uma leitura dos significados explícitos e implícitos das brincadeiras que as crianças se envolvem, para assim, aceitar este tema como agente do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio G. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- BRANDÃO, Samarão. Desenvolvimento psicomotor da mão. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FONSECA, V.da. Contributo para o estudo da gênese da psicomotricidade. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.
- KISHIMOTO, T.M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- KISNER, C.; COLBY, L.A. Exercícios terapêuticos: Fundamentos e Técnicas. São Paulo: Manole, 2005.
- LAPIERRE, A. Os contrastes e a descoberta das noções fundamentais. São Paulo: Manole, 1985.
- LE BOULCH. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LOBO, Adelina Soares; VEGA, Eunice H. Tamiosso. Educação motora Infantil: orientações a partir das teorias construtivista, psicomotricista e desenvolvimentista motora-zero a seis anos. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.
- LOBO, A.S. Educação Psicomotora: As contribuições do Jogo tradicional e da psicocinética na promoção do desenvolvimento psicomotor. In: Rech, R. Rodrigo; Fonseca, G, M, Martins. (org.) Educação física escolar: propostas pedagógicas para a educação básica. Caxias do Sul, RS: São Miguel, 2019.
- LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- NEGRINE, Airton. O corpo na educação infantil. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico: Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, 4 edição, São Paulo: Martins Fontes, 1991.