

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O MOVIMENTO CORPORAL NA FASE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR

Luiz Antonio de Jesus

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Biblioteca - F. F. F.

Campinas, 1990



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O MOVIMENTO CORPORAL NA FASE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR

Luiz Antonio de Jesus

MONOGRAFIA APRESENTADA NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS " UNICAMP " , PARA
CONCLUSÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO ,
EM " EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR "

Campinas , 1990

AGRADECIMENTOS

Aos professores do curso de Especialização, onde tive a felicidade de contar com a ajuda de um grupo excelente em mais uma fase da minha preparação.

Em especial aos professores, João Batista, Vilma e Jorge, pela vontade é pelo carinho demonstrado nesse dia a dia com a criança.

Ao professor Afonso Antonio Machado, pela força e compreensão para a conclusão deste trabalho.

Dedivo à todas as pessoas que estiveram envolvidas comigo no ano de 1990, pela força e carinho.

QUANDO VEJO UMA CRIANÇA,
ELA ME INSPIRA DOIS SENTIMENTOS:
-TERNURA PELO QUE ELA É
E RESPEITO PELO QUE PODE SER

Jean Piaget

INDICE

I - INTRODUÇÃO	01
II - O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA FASE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR	02
DESENVOLVIMENTO MOTOR	02
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	05
DESENVOLVIMENTO AFETIVO-SOCIAL	10
III - A CRIANÇA: INTERESSES E NECESSIDADES EM FUNÇÃO DE SEU DESENVOLVI- MENTO	12
IV - A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	16
V - O PROFESSOR E SUA FUNÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	18
VI - CONCLUSÃO	21
VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	23

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é destinado a professores e a todas as pessoas responsáveis pela educação da criança em idade pré-escolar e escolar. Sendo assim tem por finalidade conhecer as características do desenvolvimento da criança sob os aspectos motor, cognitivo e afetivo-social, demonstrando as necessidades e os interesses da criança nesta fase, em função do desenvolvimento motor. Verificamos que a criança é um ser dinâmico e necessita de movimento. O movimento é a manifestação fundamental desse desenvolvimento é através do corpo a criança passa a realizar muitas funções como: conhecer e relacionar-se com outros seres humanos.

Sendo assim, verificamos todo o seu relacionamento e conhecimento esta ligado a ação corporal. Desta maneira a criança passa a organizar sua capacidade motora de acordo com a maturação nervosa e estímulos do ambiente.

Assim sendo, estabelecemos um relação entre o desenvolvimento da criança, o jogo e o importante papel do professor no ensino das habilidades motoras na fase pré-escolar e escolar.

Notamos que a bibliografia consultada, estabelece que as atividades físicas bem aplicadas e orientadas, favorecem o desenvolvimento da criança neste período.

II. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA FASE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Nasce uma criança, isto significa tornar-se presente no mundo, um ser humano que duzentos e oitenta dias antes, era apenas uma célula.

Ele é um processo tão natural como o foi ao ser concebido e assim o será no seu desenvolvimento. Desenvolvimento é um processo harmônico e integrado, em que os aspectos motor, cognitivo e afetivo-social interagem, determinando todas as características de cada fase do processo. A predominância de um ou outro desses aspectos num dado momento, pode sugerir simplificações grosseiras - como a afirmação de que, até os 2 anos a criança é um ser motor. É importante lembrar sempre a totalidade do ser humano que se desenvolve.

A medida que a criança se desenvolve, devemos dar-lhe a oportunidade de tornar-se mais autônomo, sem retirar a segurança que lhe dá apoio.

Nos primeiros dias de vida a criança explora o mundo que a rodeia com os olhos e as mãos, assim sendo verificamos que as primeiras respostas de crianças recém-nascidas são motoras. Em função disso Gallahue (1982) define desenvolvimento motor como sendo o conhecimento das capacidades físicas da criança e sua aplicação na performance de várias habilidades motoras, de acordo com a idade, sexo e classe social. De acordo com Tani et alii (1988) o desenvolvimento motor é um processo sequencial e contínuo, que ocorre durante toda a vida do indivíduo, sendo que a ordem em que as atividades são dominadas depende principalmente do fator maturacional, enquanto que o grau e a velocidade em que as

mudanças ocorrem dependendo das experiências e diferenças individuais. Assim , o ritmo de desenvolvimento varia de indivíduo para indivíduo, porém as sequências são as mesmas para todas as crianças (Kay, 1969, apud Tani et alii, 1988) , mesmo para aquelas que apresentam deficiências físicas ou mentais (Bee,1984).

De acordo com Tani et alii(1988), a primeira teoria acerca do processo de desenvolvimento era resultado de um mecanismo biológico endógeno e regulatório denominado maturação, proposta por Gesell em 1929, sendo que essa teoria enfatizava a necessidade de se conhecer a sequência em que surgiam as mudanças no comportamento.

Segundo Bee (1984) existem duas tendências básicas que descrevem o desenvolvimento motor da criança, especialmente durante os primeiros anos, sendo que o desenvolvimento prossegue da cabeça para as partes de baixo é chamado de cefalocaudal e do tronco para as extremidades de proximodistal, isso significa em termos prático que uma criança pode manter a cabeça firme antes que possa sentar, (desenvolvimento cefalocaudal), e levantar o queixo acima do colchão antes que possa usar seus braços e mãos para alcançar eficientemente um objeto , (desenvolvimento proximodistal). Verificamos assim que a sequência do desenvolvimento motor está apoiada na sequência do desenvolvimento do cérebro.

Conforme citados em Tani et alii (1988), Mc Graw(1946) e Dennis (1960) , também questionaram a teoria maturacional, afirmando que não só a maturação atua no processo do desenvolvimento, mas também as experiências motoras.

De acordo com alguns autores, as crianças têm de alcançar um certo nível de maturidade fisiológica antes de poderem exercitar diferentes habilidades como sentar, ficar de pé e andar.

Segundo Freire (1989) nesta etapa da viagem, os atos motores se ampliam. A matriz inicial, de poucas ações, dá origem a diversos esquemas motores, de tal

forma que a mão que podia pegar agora pode manipular objetos e levá-los à boca , que é capaz de sugar. A criança se arrasta para alcançar as coisas que a atraem, vê mais longe, distingue sons e imagens, engatinha, fica em pé e anda. Do ponto de vista motor, antes mesmo do surgimento de uma linguagem verbal, todos os esquemas motores básicos estão formados. A criança já pode ver, ouvir, cheirar, arrastar-se, andar, girar, saltar, correr, bater etc.

A riqueza de habilidades motoras da criança depende do desenvolvimento neuromuscular; contudo, a aprendizagem também exerce influência sobre certas habilidades motoras como falar, escrever, abotoar e amarrar os sapatos(Harrow,1983).

Na fase pré-escolar a prioridade é a atividade motora global, concentrando-se na necessidade fundamental de movimento, de investigação e de expressão (Le Boulch, 1986)sendo que esta etapa do desenvolvimento está relacionada com o surgimento de múltiplas habilidades motrizes, tanto grossas como finas(Gesell , 1966).

É principalmente nesta etapa que a criança tem oportunidade de interagir com outras crianças e assim desenvolver sua autonomia volitiva, neste momento , aprender a dividir tanto os brinquedos como a atenção da professora com outras crianças é uma das novidades que a pré-escola apresenta.

De acordo com Gesell(1966), os primeiros movimentos da criança são exploratórios e randômicos e, à medida que ela se desenvolve, os seus movimentos tornam-se mais controlados e intencionais, indo dos mais simples aos mais complexos.

Todos os aspectos do desenvolvimento devem ser considerados pela pré-escola: o motor, o cognitivo e o afetivo-social, sendo que as atividades propostas devem ser adequadas ao ritmo e etapa de desenvolvimento de cada criança.

Segundo Freire (1989), a tarefa fundamental da escola é promover o fazer juntamente com o compreender.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Em seus estudos Piaget se tornou o principal responsável pelos trabalhos apresentados no que se refere a compreensão da inteligência seu desenvolvimento, sendo que sua contribuição adquiriu uma tal importância, que passou a constituir em verdadeiras diretrizes para o estudo do desenvolvimento cognitivo. Referindo-se ao modelo piagetiano, tornou-se evidente a importância dos movimentos para a formação da inteligência. Tani et alii (1988) também concorda com Piaget quanto à importância dos movimentos na formação da inteligência, entretanto, tem sido grande nossa preocupação em colocar o movimento humano como objeto de estudo e aplicação da Educação Física; logo o propósito principal não é ver como o movimento atua para desenvolver o domínio cognitivo, mas sim identificar o papel do domínio cognitivo no mecanismo de performance motora humana. Existem aspectos do domínio cognitivo que incluem a aquisição do pensamento simbólico, do posicionamento arbitrário que tomamos ao representar e explicar o mundo e nós mesmos, mas à também outro aspecto que inclui a maneira pela qual as habilidades motoras são controladas e programadas. A separação desses dois aspectos da cognição, segundo alguns autores, podem acontecer enquanto conceito, sendo que enquanto fenômeno eles estão intimamente ligados em qualquer ação do homem. Por isso é que se pode falar numa aprendizagem do movimento e aprendizagem pelo movimento.

De acordo com Halverson (1971) citado por Tani et alii, onde o autor define a aprendizagem do movimento como um processo que leva à melhoria da capacidade de se mover da criança, enquanto que, na aprendizagem pelo movimento, embora os movimentos sejam utilizados, o foco principal não está na melhoria do movimento, mas sim na sua utilização para a criança conhecer a si mesma e o mundo que a rodeia.

Embora haja uma diferença entre as duas aprendizagens, elas se interdependem, pois a melhor capacidade da criança para controlar o movimento facilita o conhecimento do próprio corpo, o que contribui para um melhor controle e aplicação do movimento. O movimento é a manifestação fundamental desse desenvolvimento é através do corpo a criança passa a realizar muitas funções como; conhecer o mundo, os objetos, realizar ações, conhecer e relacionar-se com outros seres humanos. Sendo que todo o seu relacionamento e conhecimento esta ligado a ação corporal. Desta maneira a criança passa a organizar sua capacidade motora de acordo a sua maturação nervosa e estímulo do ambiente.

Tani et alii(1988) afirmam que, de acordo com Kalakian e Goldman, 1976 que o movimento é visto como um elemento essencial na aprendizagem, visto que é o ser humano explora o ambiente , e isto é muito importante para a percepção e para a aprendizagem. A lateralidade, imagem corporal, eficiência postural e de locomoção, percepção auditiva, visual e táctil são consideradas componentes da execução de movimentos, tendo um papel significativo no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget (1969), o desenvolvimento cognitivo compreende várias fases com características próprias, essas fases estuda a formação de estruturas operacionais, sendo apresentadas por Piaget com estágios do desenvolvimento:

- estágio sensório-motor, até aproximadamente os 2 anos;
- estágio pré-operatório ou da inteligência intuitiva, até 7 anos;
- Estágio operatório concreto, até 11 anos;

- estágio das operações formais, início aos 12 anos . No estágio sensório-motor, a adaptação da criança ao mundo é devida aos esquemas de ação, que constituem estruturas ou organizações das ações, que se repetem de maneira semelhante ou análoga. O período pré-operacional ou da inteligência intuitiva caracteriza-se pela interiorização dos esquemas de ação construídos no estágio anterior, sendo que são aperfeiçoados e transformados em manipulações internas da realidade, dando lugar, progressivamente à inteligência representativa.

Segundo Freire (1989), Piaget denominou esse período operatório concreto , marcado pelo início da cooperação e do raciocínio lógico. O fato de ser capaz de cooperar pode mudar completamente a expressão motora da criança, pois o que se vê nitidamente serão ações realizadas em função de uma tarefa coletiva, e é a esse contexto de significação que o gesto, nesse período, está relacionado. O último dos períodos de desenvolvimento da inteligência descritos por Piaget começa na adolescência, sendo denominado operatório formal, o sujeito rompe as barreiras da realidade concreta, da prática atual e se interessa por problemas hipotéticos.

O pensamento da criança em idade pré-escolar é egocêntrico, isto é, centrado sob o ponto de vista próprio, para alcançar a objetividade, é necessário passar da centralização para a descentralização da ação (Bee, 1984; Piaget, 1969).

Muitos teóricos têm escrito sobre o desenvolvimento da criança, sendo que suas opiniões se diferem consideravelmente, tanto que podemos até indagar de quem é a mente que está sendo retratada; a da criança ou a do autor, (Jersild, 1969).

Verificamos que durante os últimos 80 anos, alguns psicólogos do desenvolvimento têm tentado responder as perguntas básicas apoiando-se em discussões proposta séculos atrás pelo então filósofo John Locke (1690), que acreditava que a mente de um bebê ao nascimento era uma tábula rasa ou seja uma tela em branco, e com o passar do tempo ela ia sendo desenhada em função das experiências vividas

belo bebê. Por outro lado, um filósofo francês Jean Jacques Rosseau(1762) , tomou uma posição forte em direção ao natural, acreditando que a criança nascia com um senso moral inato. Pela primeira vez Rosseau usou a frase "nobre selvagem" pois achava que se deixasse a criança se desenvolver naturalmente, explorando o mundo do seu próprio jeito, ela se tornaria um adulto totalmente moral e sábio.

Atualmente as versões modernas podem ser vistas no contraste entre as teorias da aprendizagem, enfatizando o ambiente com Locke, e a perspectiva cognitivo-desenvolvimental que através do filósofo Rosseau enfatiza a construção do mundo pela criança.

Segundo Gesell (1966), o crescimento mental é um processo de formação de padrões de conduta, que determina a organização do indivíduo, levando-o ao estado de maturação psicológica. Referindo-se ao desenvolvimento mental do pré-escolar, Gesell diz que aos dois anos de idade a criança parece pensar com seus músculos, a interdependência entre o domínio mental e motor. Aos três anos de idade, a criança já apresenta capacidade de reorientação, indicando uma organização mental com maior fluidez, relacionadas às suas possibilidades de manipulações, sendo que nessa idade a criança já é capaz de usar a palavra para expressar idéias, conceitos e relações; ela também usa as representações a serviço da linguagem; aprende a escutar e, também, escuta para aprender. Aos quatro anos de idade os processos intelectuais ainda são de pouco alcance; a criança manifesta reduzida compreensão do passado e do futuro; sua mentalidade é mais ativa do que profunda e seu pensamento é do tipo consecutivo e combinativo, predominado sobre o pensamento sintético.

A criança de cinco anos de idade, em virtude de relativa maturação motriz, é capaz de resolver problemas de relações geométricas espaciais de forma livre e adaptativa (Gesell, 1966).

De acordo com Bee (1984), é necessário conhecer o pensamento do pré-escolar a fim de planejar-lhe uma educação adequada. Baseando-se nas idéias de Piaget no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, Bee afirma que para compreender o que a criança pensa, é necessário verificar a "qualidade" da resposta e não o quanto ela pode fazer. Toda criança nasce com certas estratégias para interagir com o ambiente e estas se modificam, gradativamente em função dessa interação; as suas explorações de início são mais ou menos automáticas e passam a ter propósitos e direção à medida que a criança cresce; as suas descobertas parecem ocorrer numa sequência específica e lentamente, e quanto mais rico e propício for o ambiente, melhor para facilitar o progresso da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO AFETIVO-SOCIAL

Do domínio afetivo-social fazem parte os sentimentos e emoções. Evidências apresentadas por psicólogos sociais mostram que os comportamentos afetivos são basicamente adquiridos pelo processo de aprendizagem.

De acordo com Rosamilha(1979), a área de estudo do desenvolvimento afetivo-social se preocupa com os aspectos relacionados aos interesses, atitudes, valores, motivações, auto-confiança, sociabilidade, e outros, que envolvem a criança nas suas atividades lúdicas.

Segundo Gesell (1966), para se conhecer dinamicamente a criança é necessário estudá-la sob uma série de aspectos, pois, se a conhecermos somente alguns níveis e desempenhos isolados, não teremos condições de julgar a direção evolutiva de sua conduta. Para Gesell, a conduta afetivo-social se faz presente em qualquer situação em que a criança esteja atuando e alguns comportamentos nesta idade dependem em grande parte, da educação recebida em casa.

Segundo Bandura (1977), apud Bee (1984), grande parte do comportamento do indivíduo é resultante da observação do comportamento de outras pessoas no desempenho de suas funções, sendo que a formação da personalidade da criança vai depender de sua interação com outras pessoas no seu dia-a-dia.

Segundo Tani et alii (1988), à medida que a criança se desenvolve e sua

interação acontece, ela vai se tornando cada vez mais independente. Para Bee, a criança de dois a três anos de idade mantém forte ligação com os pais e outras pessoas.

Segundo Bandura, o aspecto biológico (hormônios e instintos herdados) pode afetar o comportamento observado, porém ele coloca o "ambiente" como a principal causa desse comportamento. De acordo com Bee, a criança apresenta comportamentos diferentes em função dos padrões de reforçamento recebidos, que são os mesmos para as diferentes situações.

No período pré-escolar a criança se torna mais independente e essa mudança de comportamento deve ser causada pelo maior desenvolvimento da linguagem e do pensamento, embora a ligação afetiva básica ainda permaneça.

Segundo Tani et alii (1988), no momento em que uma criança começa a perceber a existência de outra, começa também a mostrar preferência por companheiros, na mesma atividade, sendo que os fatores que influem nessa amizade das crianças são a semelhança de idade, sexo, nível de inteligência, sociabilidade, igualdade de interesses ou a astúcia para conseguir cooperação.

Gesell (1977), na sequência do desenvolvimento da amizade infantil, destaca quatro aspectos de agrupamento que devem ser considerados: meninos com meninos, meninas com meninas, meninas com meninos e meninos com meninas.

Para Jersild (1969), " uma das maiores alegrias da infância é ter um amigo a quem se possa confiar; uma das maiores tristezas é a perda de tal amigo". Este autor diz que, à medida que a criança amadurece, ela aprende, por experiência, a reconhecer as desventuras da outra, demonstrando sua solidariedade e seu apoio no que ela faz ou diz.

III.A CRIANÇA: INTERESSES E NECESSIDADES EM FUNÇÃO DE SEU DESENVOLVIMENTO

Durante o período de crescimento os interesses da criança estão intimamente relacionados com suas capacidades. Toscano (1974) diz que ao nascer, a criança traz por herança, um equipamento biológico básico em função do qual ela se desenvolverá, sob a influência constante do meio físico e social; desde o início da vida extra uterina, a criança manifesta a necessidade de movimento, a qual deve ser atendida de forma eficaz para possibilitar favoravelmente o seu desenvolvimento psicofísico.

Segundo Freire (1989), o contato com o seio da mãe é a primeira forma de conhecimento que ela estabelece com outro ser além dela, e uma de suas primeiras experiências afetivas, constituindo também um exercício da habilidade motora de sugar.

De acordo com Gesell (1966), nas primeiras semanas de vida a criança permanece relativamente imóvel no berço, apresentando apenas uma atitude reflexa que a faz mover o pescoço. Depois essa possibilidade se estende até o tronco, então, ela é capaz de virar e mudar de posição. Este autor afirma que, com mais ou menos quatro meses, a criança já tem a cabeça mais móvel e começa a correlacionar os movimentos dos braços e mãos com a posição de sua cabeça e olhos; ela tenta alcançar os objetos que vê através de movimentos globais que envolvem a cabeça, os ombros e os braços.

Do nascimento aos seis meses de idade, são significativas as mudanças das capacidades motoras das crianças, em função do maior desenvolvimento das áreas do

cérebro (Bee,1984).

Aos seis meses de idade, em função dos objetivos pretendidos, os movimentos das crianças começam a apresentar melhor coordenação, em razão do maior desenvolvimento da percepção visual e auditiva(Rodrigues, 1987). Com mais ou menos oito meses, em virtude do maior fortalecimento dos sistemas muscular e nervoso a criança engatinha (Rodrigues, 1987).

Jersild, 1969 cita a experiência realizada por Damann, ao estudar as reações de uma criança ao trepar numa tábua inclinada, em cuja extremidade foi colocado um brinquedo como chamariz. As primeiras observações foram feitas aos oito meses, quando o bebê começava a engatinhar. A criança demonstrava pouca atenção ao brinquedo e se detinha para examinar os aspectos da madeira. Numa fase posterior ela mostrava-se incentivada pelo brinquedo e levantava a cabeça e os ombros, deslocando o seu centro de gravidade e perdendo o equilíbrio. Com o amadurecimento de sua capacidade para subir, a criança não necessitava mais do chamariz para subir e descer na tábua e esta deixou de ser um desafio. Para tornar o exercício mais atraente ela variava seus métodos de subir.

De acordo com Jersild (1969), os estágios relacionados com o ato de estender a mão, pegar e manejar um objeto, também variam de criança para criança. A princípio o gesto da criança para pegar um objeto implicará em movimentos rudimentares dos ombros e braços, conforme a característica do desenvolvimento próximo-distal, apresentando deficiente senso de direção e desajeitada abordagem. Nas suas primeiras experiências de segurar os objetos, a criança os envolverá com toda a palma da mão e dedos, não usando o polegar e nem o indicador. Halverson, diz que até a idade de vinte e quatro semanas a criança abordará o objeto com elevação da mão e seu arremesso para a frente num movimento indireto e, em seguida seu abaixamento. Com mais ou menos quarenta semanas de idade o ato é coordenado com

um único gesto, com apenas vestígios de movimentos separados.

Com aproximadamente um ano, a criança já é capaz de andar com ajuda e, aos quinze meses, independentemente (Gesell, 1966). Segundo Hegeler, 1965, nessa fase os utensílios de cozinha se convertem em objetos muito interessantes; as crianças querem permanecer no chão, apoderando-se das coisas como pregos, pontas de cigarro e levando-as à boca; mãos e dedos penetram em todo lugar, numa ansiedade de exploração, nessa idade as crianças preferem brinquedos grandes como bonecas e animais de pano ou pelúcia. Gesell (1966) diz que elas gostam também de manipular cubos de madeira, brincar com bolas e rabiscar com lápis.

Jersild enfatiza que a necessidade de andar sozinha faz parte de um processo longo e contínuo do desenvolvimento motor. As crianças apresentam diferenças, consideráveis quanto à rapidez com que aprendem a andar, porém, as fases que antecipam essa habilidade acontecem numa ordem bastante semelhante. Assim que a criança passa a caminhar, ela se entrega a atividades mais amplas, aumentando seus contatos com pessoas e objetos. Ao mesmo tempo em que se envolve com novas áreas de interesse, exploração e aventuras, poderá dedicar-se às travessuras, inconscientemente, envolvendo-se em perigo constante. Nos dois primeiros anos que se seguem ao andar, a criança testará a sua capacidade de manipular os objetos que estão ao seu alcance, resolvendo os problemas à sua maneira.

A partir dos três anos, a criança já apresenta melhor coordenação e maior domínio da lateralidade, podendo encaixar formas geométricas com mais facilidade, segundo Rodrigues (1987). Conforme Bee (1984), a criança nessa idade, tem interesse pelos carrinhos e blocos de madeira; o desenho continua a atrair sua atenção e ela já segura o lápis de cera com maior firmeza e também é capaz de manejar o velocípede com grande sucesso.

Entre cinco e seis anos, as crianças preferem brincadeiras ao ar livre principalmente os jogos com bolas; quanto aos brinquedos utilizados, não há muita

novidade, continuam os mesmos da etapa anterior, porém os jogos de construção e os brinquedos mecânicos são os preferidos.

Rodrigues (1987) diz que o crescimento da criança em idade pré-escolar exige grande consumo de energia, portanto, não é possível mantê-la calma e quieta quando ela mais precisa de movimento. Assim, a pré-escola deve favorecer a criança que está em fase de intenso crescimento, oferecendo-lhe atividades adequadas e prazerosas, respeitando sempre suas características individuais.

No início do desenvolvimento, o comportamento motor, cognitivo e afetivo-social se interdependem e, gradativamente, vão se diferenciando (Gesell, 1966 ; Harrow, 1983; Jersild, 1969 e Tani et alii, 1988).

IV. A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O jogo é, para a criança, a coisa mais importante da sua vida, e ao analisarmos a formação de um indivíduo durante o seu desenvolvimento global, percebermos ainda mais a necessidade de atividades que apresentam as características de um jogo. Segundo Diem (1981), as brincadeiras da criança em idade pré-escolar estão baseadas em atividades globais como: correr, saltar, saltitar, rolar, lançar com variações de ritmo, espaço, tempo e força.

De acordo com Le Boulch (1986), para que a criança possa desenvolver um trabalho essencialmente global, é necessário ajudá-la a estruturar os campos perceptivos, através dos aspectos expressivo e prático. Os jogos imaginários e os simbólicos, pelos desbloqueios que permitem, revelam as frustrações da criança em seu universo imaginário e favorecem a expressão; os jogos funcionais permitem à criança a aquisição de numerosas práxias. Assim, através do jogo, a criança deve ser capaz de exercer sua função de ajustamento, de forma individual ou compartilhada, prosseguindo a organização de sua "imagem corporal".

Segundo Vayer (1977), a criança deve ser capaz de uma organização perceptiva adaptando-se às condições de espaço e tempo, concordando, dessa forma, com Diem (1981) e Le Boulch (1986). Para Vayer, em qualquer situação de aprendizagem sempre se faz presente à criança o mundo externo, ou seja, o mundo dos objetos e o mundo dos demais. Para Le Boulch (1986), a educação psicomotora na idade escolar deve ser, antes de tudo, uma experiência ativa de confrontação com o meio.

Segundo Cardozo (1966), o jogo do pré-escolar deve possuir atrativo, ser de fácil captação e, sobretudo, deve ser de interesse da criança. Para Vayer (1977), ainda que seja normal a utilização do jogo da criança para facilitar a evolução,

dos diferentes aspectos de sua personalidade e transformar a necessidade de movimento, de conhecimento, de desejo de atuar, em função de situações educativas, o adulto não deve monopolizar a ação da criança para esse fim.

O brinquedo imitativo e dramatizado permite à criança experimentar algumas situações que não são as de sua vida real, porém é uma forma dela dar asas à sua imaginação criativa (Gouvêa, 1977, apud Rosamilha, 1979), transformando situações que se lhe apresentam e vivendo-as com muita realidade (Vayer, 1977). Para este autor o jogo funcional possibilita à criança a prática das atividades naturais (correr, rolar, saltar, lançar, etc) pelo simples prazer de utilizar seu corpo; essa forma de jogo corporal é importante para o equilíbrio emocional e para estimular as funções fisiológicas, contudo o jogo funcional deve ser trocado, pelo jogo de regras, com uma intenção determinada.

Para Rosamilha (1979), o jogo ou o brinquedo, quando bem aplicado, constitui uma construtiva e útil experiência para a infância, porém o mundo atual está subestimando o seu real valor. Assim, o jogo tende a um impulso interior e à necessidade de movimento que está presente no homem, como também preenche as funções psíquicas como a curiosidade, a surpresa, o espírito de competição, etc. Em se tratando do aspecto social, o jogo é um importante facilitador da integração, com o progresso de cada uma de suas funções da criança com o grupo.

V. O PROFESSOR E SUA FUNÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Referindo-se à função do professor na formação da criança, Le Boulch (1972) assim expressa:

"Quando o professor tiver se conscientizado de que essa educação pelo movimento é uma peça mestra do edifício pedagógico que permite à criança resolver mais facilmente os problemas atuais de escolaridade e a prepara, por outro lado à sua existência futura de adulto, essa atividade não ficará mais relegada ao segundo plano. Sobretudo porque o professor constatará que esse material educativo não verbal constituído pelo movimento é por vezes um meio insubstituível para afirmar certas percepções, desenvolver certas formas de atenção, por em jogo certos aspectos da inteligência"

O papel do professor é fundamental na orientação das atividades, devendo, criar situações adequadas para estimular a criança a resolver problemas (Assis , 1979), mediante estímulos apropriados que devem estar ao alcance da maturidade (Cardozo, 1966; vayer, 1977).

Segundo Magill (1984), o professor deve criar um ambiente apropriado para a aprendizagem, para que a criança encontre desejo em aprender a habilidade que está sendo ensinada e, se Le Boulch (1986), para que ela possa se expressar livremente, pois o bloqueio afetivo provoca um bloqueio físico que inibe toda a expressão natural.

Para Diem (1981), o papel do professor é mais o de um observador, supervisionando as brincadeiras, afastando perigos e evitando acidentes, encaminhando a criança para a aquisição das aptidões e habilidades motoras.

Segundo Cardozo (1966), as crianças se convertem em aliados incondicionais quando percebem que o professor sabe proporcionar-lhes os jogos e pode desfrutar com elas. Le Boulch (1986) diz que o jogo constitui um fator valioso para o relacionamento professor-aluno e assim se expressa:

" O educador, mediante uma atitude não diretiva, garantindo uma certa liberdade no jogo espontâneo , permite à criança realizar sua experiência do corpo indispensável ao desenvolvimento das funções mentais e sociais"

A tarefa do professor não é fácil, nem deve ser encarada levianamente; requer planejamento, execução de planos e aprendizagem a partir dos erros cometidos (Magill, 1984). Vayer (1977) diz que a criança não é capaz de encontrar sozinha a situação mais apropriada para exercer suas faculdades.

Ao invés de aplicar-lhe " soluções prontas", o professor deve orientar a criança para que ela possa refletir sobre suas próprias ações e explicar os fatos que observa (Assis, 1979)

Segundo Toscano (1974), o professor deverá criar oportunidades para que todas as crianças participem dos jogos, quer estimulando os inibidos ou retraindo excessos dos mais irrequietos. Para esta autora, o professor deve ser o modelo de justiça, de equilíbrio, de firmeza, de lucidez de espírito e particularmente, de tolerância. Segundo Cardozo (1966), o professor deverá ter condições mínimas para dirigir os jogos:

" Proceder sempre com alegria e entusiasmo; colocar-se , quando necessário ao nível da condição infantil, porém , ser ele o educador; atuar com justiça, evitando preferências individuais; saber deixar as crianças jogarem

sem sua intervenção, quando essa não for necessária ;
ganhar e merecer a confiança das crianças; presta aten-
ção a todos e a cada um; não permitir que as crianças .
façam trapaças; usar o estímulo e a tolerância como as
melhores armas educativas".

VI. CONCLUSÃO

Tendo em vista o objetivo do trabalho, limitamo-nos a descrever, de forma geral, o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e escolar sob os aspectos motor, cognitivo e afetivo-social, enfatizando as necessidades e os interesses da criança em função do desenvolvimento motor. Em seguida foi apresentada uma abordagem sintetizada do jogo e sua importância no desenvolvimento da criança e, ao final uma análise da função do professor na formação deste ser.

De acordo com a maioria dos autores estudados o desenvolvimento acontece, de forma contínua e sequencial, seguindo a direção céfalocaudal e próximodistal sendo que o movimento constitui a necessidade primordial da criança na fase pré-escolar e escolar. É através do movimento que a criança explora o mundo que a rodeia, se expressa e se comunica, pois ele possibilita o seu desenvolvimento, como um todo, representando o que ela sente, pensa e quer.

Pelo exposto concluímos que as atividades lúdicas constituem um dos mais completos veículos educacionais na formação e desenvolvimento da criança, pré-escolar e escolar, pois elas favorecem o crescimento e controle do "eu" corporal e possibilitam a organização perceptiva, desenvolvendo as noções de espaço e tempo.

As atividades lúdicas quando bem dirigidas e orientadas constituem fonte de prazer para as realizações da criança, nesta fase, pois ela aceita melhor as coisas que não lhe são impostas de forma rígida e esquematizada. Assim, é importante que as mães e professores que orientam as primeiras atividades dessas crianças, valorizem essa forma natural, prazerosa e motivadora de trabalho.

Os educadores têm necessidade de conhecer todos os aspectos do desenvolvimento da criança para o emprego de um trabalho global, dinâmico, bastante flexível e, sobretudo, recreativo, para atender às suas reais necessidades, determinadas pelo nível de maturação.

Concordamos com os autores estudados quanto a ser o jogo ou a brincadeira a atividade de maior interesse para a criança pré-escolar e escolar, desde que esteja ao alcance das suas capacidades.

Finalmente desejamos expressar o nosso ponto de vista quanto à necessidade de uma adequação, em nosso meio escolar, de uma atividade física realmente condizente com as necessidades e interesses da criança. É necessário que todas as crianças tenham as mesmas possibilidades de vivenciar, em ambiente educativo favorável, trocas e experiências indispensáveis para a sua formação e socialização.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, D. Z. Mantovani de. Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo, Pioneira, 1979
- BEE, H. A criança em desenvolvimento. São Paulo, Harper & Row, 1984.
- CARDOZO, S. V. La educacion fisica en el ciclo pré-escolar. Buenos Aires, Nubef Editorial, 1966
- DIEM, L. Brincadeiras e esportes no jardim da infância. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1981
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro; teoria e prática da educação física. São Paulo, Editora Scipione, 1989
- GALLAHUE, D. Understanding motor development in children. New York, John Wiley & Sons, 1982
- ZESELL, A. El niño de 1 a 5 años. Buenos Aires, Paidós, 1966
- HARROW, A. D. Taxionomia do domínio psicomotor. Rio de Janeiro, Globo, 1983
- HEGELER, S. Como elegir los juguetes. Buenos Aires, Paidós, 1965
- JERSILD, A. Psicologia da criança. Belo Horizonte, Itatiaia, 1969
- LE BOULCH, J. A educação pelo movimento. Buenos Aires, Paidós, 1972
- O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos seis anos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986
- MAGILL, R. A. Aprendizagem motora: conceitos e aplicações. São Paulo, Edgard Blucher, 1984
- MAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1969
- MORRIGUES, M. Manual teórico-prático de educação física infantil. São Paulo, Icone, 1987.

- ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo, Pioneira, 1979
- TANI et alii. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EDUSP, 1988.
- TOSCANO, M. Teoria da educação física brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974
- VAYER, P. El dialogo corporal. Barcelona, Científico-Médica, 1977.