

**MOTRICIDADE, ESCRITA E LEITURA:
POSSÍVEIS ELOS DE LIGAÇÃO
EM CRIANÇAS COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?**

Maria do Socorro Correia Lima

MARIA DO SOCÓRRO CORREIA LIMA

MOTRICIDADE, ESCRITA E LEITURA: POSSÍVEIS ELOS DE LIGAÇÃO EM CRIANÇAS COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Maria do Socorro Correia Lima e
aprovada pela Comissão Julgadora.

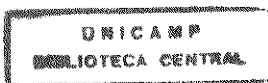
Data: 24-9-1997

Assinatura: James F. Maher

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1997



98081 f2

UNIDADE _____
 I. CHAMADA: _____

 _____ Ex. _____
 COMOD BC/ _____
 PROC. _____
 C ☐ D ☐
 PREÇO _____
 DATA _____
 V.º CPD _____

UNIDADE BC
 I. CHAMADA: _____
☐ Unicamp
628m
 _____ Ex. _____
 COMOD BC/ 33158
 PROC. 395/98
 C ☐ D ☐
 R. R4 11 80
 AT 26/10/98
 V.º CPD _____

CM-00107719-6

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

L628m

Lima, Maria do Socorro Correia.

Motricidade, escrita e leitura: possíveis elos de ligação em crianças com dificuldades de aprendizagem? / Maria do Socorro Correia Lima. - Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : James Patrick Maher.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Aprendizagem motora. 2. Crianças - Linguagem.
 3. Distúrbios da aprendizagem. 4. Psicologia educacional.
 5. Escrita. I. Maher, James Patrick. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. James Patrick Maher.

Comissão Julgadora:

James P. Maher,
Art
Art R. Lopez.

(Orientador)

AMANHÃ

Amanhã será um lindo dia
Da mais louca alegria
Que se possa imaginar
Amanhã redobrada a força
Pra cima que não cessa
Há de vingar...

Amanhã mais nenhum mistério
Acima do ilusório
O astro rei vai brilhar
Amanhã a luminosidade
Alheia a qualquer vontade
Há de imperar, há de imperar
Amanhã está toda a esperança
Por menor que pareça
Que existe pra vicejar
Amanhã apesar de hoje
Será a estrada que surge
Pra se trilhar

Amanhã mesmo que uns não queíram
Será de outros que esperam
Ver o dia raiar
Amanhã ódios aplacados
Temores abrandados
Será pleno, será pleno
Pleno!

(Guilherme Arantes)

MEUS AGRADECIMENTOS

No transcorrer da realização deste estudo, contei com a colaboração de muitas pessoas. A todas dirijo meu grato reconhecimento e, de forma mui especial, agradeço:

James Patrick Maher, orientador e amigo, pela disponibilidade, atenção e paciência demonstrada nesses (in)ensos últimos quatro meses de ousados vôos.

Aos alunos, protagonistas sociais deste estudo, pelos muitos momentos em que compartilhamos vozes... afetos... gestos... conhecimentos... movimentos.

Cecília Góes, Clara G. de Sá Gonçalves (Dase), João B. Freire e Márcia C. Valente, pelas primeiras leituras do presente estudo. Agradeço o rigor com que me irritaram nos momentos em que não queria ver meus defeitos. Obrigada por não terem cedido.

Professoras, coordenadoras pedagógicas, orientadoras e funcionários do Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, por me permitirem dirigir o olhar aos atos, fatos e contatos que norteiam esta pesquisa.

Ao CNPq e ao CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

O eixo central da discussão surgiu da necessidade de dirigirmos o olhar ao cenário que compõe o espaço escolar para verificarmos, de forma interativa, as interferências que poderão ter (ou não) alguns aspectos da motricidade (dificuldades e limites) no desempenho escolar de crianças com e sem dificuldades acadêmicas na escrita e na leitura.

Elegemos como fio condutor, o estudo do tipo etnográfico na forma de pesquisa exploratória e descritiva.

O estudo foi conduzido no Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, escola da rede particular, localizada na cidade de Campinas, no estado de São Paulo.

Para reconstruir a problemática, escolhemos uma turma composta por 26 alunos, de ambos os sexos, que cursavam a 2ª série do 1º grau. Segundo critérios da professora da sala de aula, das vinte e seis crianças pertencentes à classe, seis alunos apresentavam indicadores de dificuldades acadêmicas na escrita e na leitura, duas eram consideradas "distraídas" no trato com o conhecimento e dezoito, alegadamente, não tinham dificuldades acadêmicas.

Foram utilizados com recursos metodológicos os seguintes: exame motor de G.B. Soubiran (adaptação brasileira), questionário para a professora da sala de aula investigada, registro através de vídeo-gravação, observação participante, exploração de atividades acadêmicas realizadas pelos alunos com e sem dificuldades na linguagem escrita, diário de campo e observação informal das aulas de Educação Física.

Em busca do elo perdido (pelo menos, nesta pesquisa) talvez devamos levar em conta que: "pode até ser que exista mesmo essa base correlacional entre a esfera motora e a esfera acadêmica que alguns autores propõem", mas... nas crianças investigadas, neste estudo, não houve indícios comprovadores de tal inter-relação. Não nos foi possível detectar um padrão linear de perfis motores, ou ainda, de bom desempenho acadêmico na linguagem escrita para comprovar os já ditos, os interditos e os veredictos propostos por visões tradicionalistas que sugerem uma (pré) sumida causalidade entre alguns aspectos do desenvolvimento motor e a apresentação de desempenho acadêmico satisfatório.

ABSTRACT

The central theme of this study emerged from our interest in verifying the relationship between motricity and academic performance of children with and without reading and writing difficulties,

A descriptive-exploratory ethnografic study was conducted at a private school in Campinas, São Paulo with twenty-six (26) second grade students, of which six were classified as having academic difficulties and two as being "distracted".

Methodological resources used were: a brazilian adaptation of G. B. Soubiran's Motor Exam, questionnaires for the classroom teachers, video tapes, participant observations, analysis of academic activities of the students, field notes and informal observations of physical education classes.

The results of this study indicate that while there may exist a correlation between the motor sphere and academic performance, as indicated by various authors, we found no such inter-relations. It was not possible to detect a linear pattern between motor profiles and academic performance with written language as suggested by the traditional literature which presumes causality between some aspects of motor development and satisfactory academic performance.

SUMÁRIO

Introdução (01)

CAPÍTULO I - Dirigindo o Olhar à História da Motricidade: Marco Teórico
(06)

1.1. Fontes Paradigmáticas da Teoria do Movimento (06)

1.2. Tendências Epistemológicas da Psicomotricidade (10)

1.3. Desenvolvimento Motor, Psicomotor ou Sociomotor? (22)

1.3.1. Desenvolvimento Motor (22)

1.3.2. Desenvolvimento Psicomotor (23)

1.3.3. Desenvolvimento Sociomotor (24)

1.4. O Herdado e o Aprendido na Motricidade (26)

1.5. De Primatas, de Homens, de Trabalho, de Linguagem, de Consciência, de Gestos, de Crianças e de Palavras: Configuração de Algumas Proposições da Perspectiva Histórico-Cultural (29)

CAPÍTULO II - Aspectos Motores Envolvidos na Motricidade: Os Dizeres da Literatura Tradicional (47)

2.1. Configuração do Esquema Corporal (47)

2.2. Configuração da Lateralidade (53)

2.3. Configuração Espaço-Temporal (56)

2.4. Configuração da Coordenação Motora (63)

2.5. Configuração do Equilíbrio (67)

CAPÍTULO III - Desempenho Acadêmico na Linguagem Escrita: Problemas, Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem? (69)

3.1. O Papel da Escolarização (69)

3.2. Problemas, Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem? (75)

CAPÍTULO IV - Em busca dos Sentidos: Opções Metodológicas (96)

CAPÍTULO V - A Construção dos Sentidos: Dirigindo o Olhar aos Dados Empíricos (106)

CAPÍTULO IV - Diferentes Olhares e Múltiplos Sentidos: Conclusões (137)

Referências Bibliográficas (143)

Anexo I (149)

Anexo II (160)

Anexo III (162)

INTRODUÇÃO

“Ninguém constrói nenhum conhecimento sozinho, sem contato com o próprio objeto de conhecimento e a possibilidade de discussão com o outro”.

(Yves Chevallard)

O eixo central da discussão a qual nos propomos desenvolver, surgiu da necessidade de dirigirmos o olhar ao cenário que compõe o espaço escolar para verificarmos, de forma interativa, as interferências que poderão ter (ou não) alguns aspectos da motricidade (dificuldades e limites) no desempenho escolar de crianças com e sem dificuldades acadêmicas na escrita e na leitura.

Ao tomar por base as argumentações anteriores encontradas na literatura tradicional sobre a motricidade humana, observamos que alguns teóricos sugerem um possível elo de ligação entre um bom desenvolvimento motor e a apresentação de um desempenho acadêmico satisfatório no contexto escolar.

Com a finalidade de explicitar, compreender, ponderar e questionar sobre a presença de uma presumida causalidade, ou seja, da existência de uma base correlacional entre a esfera motora e a esfera acadêmica que visões anteriores advogam, optamos por (des)vendar os pressupostos indicadores de limitações em alguns aspectos do desenvolvimento motor que crianças com e sem dificuldades apresentariam, durante a realização de algumas provas propostas por um exame motor.

O interesse em trabalhar com esta problemática veio esboçando-se desde há muito tempo, e começou a ser pensado nas diversas experiências que vivenciamos como professora na disciplina de Educação Física, e em especial, ao trabalhar com crianças no início da escolarização. Tais experiências geraram muitos questionamentos: Em que medida o desenvolvimento motor interfere no desempenho de crianças com e sem dificuldades acadêmicas na leitura e na escrita? Por que uma criança que demonstra um bom desenvolvimento motor, ao mesmo tempo, apresenta dificuldades acadêmicas na leitura e na escrita no início ou durante sua escolaridade? Por que uma criança que não demonstra um bom desenvolvimento motor, apresenta um desempenho acadêmico na leitura e na escrita satisfatório? O que olhar no desenvolvimento motor da criança para correlacionar com seu desempenho acadêmico? Por que alguns profissionais da esfera educacional “cobravam” dos professores de Educação Física uma “postura terapêutica” no que respeita ao “tratamento” de algumas dificuldades apresentadas pelos alunos nos diferentes conteúdos focalizados na sala de aula? Será que a concepção de motricidade revelada por tais profissionais estavam ancoradas

na visão biologicista tão impregnada nessa área de estudos? Mas... afinal de contas, que outras causas podem estar embutidas nas situações por nós aqui levantadas?

As tentativas de aprofundamento e esclarecimento dessas questões levantaram a necessidade de um estudo teórico que, por um lado, explicitasse as formas como se processam as inter-relações entre a motricidade da criança e suas produções acadêmicas na sala de aula. No entanto, o estudo isolado do processo psicológico ou da prática pedagógica não dariam conta de clarificar e/ou interpretar um fenômeno complexo e de difícil resolução, caso tomássemos como base os dizeres dos autores de uma literatura tradicionalista no que respeita a questão da motricidade humana (ou psicomotricidade como eles denominam). Por isto, a presente pesquisa, ao considerar os determinantes históricos, sociais e culturais que influenciam no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, analisa, também, os modos pelos quais as crianças elaboram seus saberes no âmbito da sala de aula.

Pensamos que uma afirmação do tipo “correlação entre desenvolvimento motor e dificuldades de leitura e de escrita” é um tanto quanto tendenciosa. Em primeiro lugar, um bom desenvolvimento motor não é condição *sine qua non* para que a criança apresente um desempenho acadêmico satisfatório. Em segundo, as dificuldades de aprendizado (acadêmicas) podem ser produzidas por alguns métodos de ensino (o que já entraria em jogo as questões relacionadas com a formação dos professores e a própria filosofia que rege a ação educativa do espaço escolar).

Sendo assim, é relevante salientar que a opção por uma determinada abordagem teórica - a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, na qual buscamos elementos norteadores para vislumbrar o problema com “outros olhos” -, esteve sempre perpassada por estas preocupações, pois não é qualquer corrente epistemológica que possibilita e/ou leva em consideração a dinâmica interativa como alicerce na elaboração do conhecimento construído pela criança.

De acordo com o referencial teórico adotado, são os processos de interação social, enquanto mediação, que desencadeiam e propiciam a configuração do movimento intermental-intramental na circunscrição do conhecimento e das funções psicológicas superiores caracteristicamente humanas. Embora, a mediação não seja uma categoria elegida para explicitar a emergência das funções mentais no processo de construção da linguagem escrita pela criança no âmbito escolar, ela pode ser apontada como uma possível fonte de explicação para elucidar as questões subjacentes ao desempenho acadêmico na escrita e na leitura que os alunos apresentaram em seus comportamentos, produções e interações na sala de aula, conforme averiguamos através dos registros feitos em vídeo-gravação, nas anotações presentes no diário de campo e nas explorações das atividades (exercícios, ditados e avaliações) desenvolvidas pelos protagonistas deste estudo.

O levantamento de indagações e o (re)dimensionamento do problema de pesquisa foram sendo (re)configurados a partir da interface entre a teoria e a prática e, sobretudo, à medida em que nosso olhar captava outras variáveis e diferentes argumentos interferindo no processo que conduzia os alunos ao aprendizado. Algumas proposições da perspectiva histórico-cultural acabaram tornando-se fundamentais para “interferir” na maneira de dirigir o foco de nossa lente e, então, (re)considerar outros aspectos que se nos revelaram importantes no transcorrer desta pesquisa.

Para investigar tal problemática, elegemos como fio condutor, o estudo do tipo etnográfico na forma de pesquisa descritiva e exploratória. O estudo exploratório propicia ao pesquisador ampliar sua experiência em torno de um determinado problema. No estudo descritivo, o foco fundamental consiste no desejo de conhecer, não somente o espaço destinado para a realização da pesquisa, mas também seus traços característicos, seus problemas, seus desdobramentos... Triviños (1987:110) afirma-nos que tal estudo pretende descrever “(...) os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

A título de contribuição, o presente trabalho, ancorando seus fundamentos teóricos em tal estudo (descritivo-exploratório), propõe-se a levantar, apontar, discutir e articular questões concernentes à construção do aprendizado das crianças elegidas para compor as cenas do cenário educativo destinado à investigação.

Acreditamos que a opção por explorar, descrever e construir os elementos teóricos/práticos constituintes da pesquisa no interior da escola, permitirá a análise, a explicitação e a reconstituição do problema proposto para investigação. Ou seja, como poderemos entrelaçar os indicadores para descrever e explicar o fenômeno que circunscreve (ou não) os possíveis elos de ligação entre o desempenho motor e o desempenho acadêmico na escrita e na leitura, que visões tradicionais sugerem em estudos e argumentações anteriores.

Os pressupostos geralmente apresentados por estudos e argumentações anteriores para justificar a importância do desenvolvimento motor no início da escolarização põem sempre em evidência seu papel coadjuvante na prevenção das dificuldades acadêmicas na escrita/leitura verificadas em alguns escolares no decorrer da construção do conhecimento.

Conforme coloca-nos Le Boulch (1988:26), negligenciar a contribuição e/ou influência de um bom desenvolvimento da motricidade, seria limitar a relevância da educação voltada para o corpo e enveredar por um caminho que enfatiza, sobretudo, uma conduta eminentemente intelectualista.

Para este autor, a compreensão da evolução da motricidade da criança não se restringe unicamente à aquisição de habilidades dirigidas aos gestos. Dito de outra maneira, o desenvolvimento motor, tal como ele o percebe, resulta em uma melhor aptidão para a

elaboração das primeiras aprendizagens da criança, levando-se em consideração o seu estágio de desenvolvimento.

Justificamos nossa opção em investigar este assunto por considerarmos que ainda não se explorou o suficiente para clarificá-lo em suas múltiplas facetas, que envolve não somente o desenvolvimento das esferas motora, cognitiva e afetiva, mas também os determinantes históricos, sociais e culturais presentes no espaço em que os sujeitos estão inseridos.

Diante dessa paisagem complexa, como refletir acerca desse problema? Que trajetória percorrer para compreender as interfaces que existem (ou não) entre o desenvolvimento motor e um bom desempenho acadêmico na escrita e na leitura? Como vislumbrar os indicadores de inter-relação entre alguns aspectos da motricidade e o sucesso na escolaridade?

Foram esses questionamentos (e outros já mencionados anteriormente) que nos levaram (e motivaram) a rever, pensar e compreender sobre a problemática aqui circunscrita. Daí, a opção em redescobri-la durante o processo no qual ela se configura (na visão dos dados empíricos) para perceber as convergências (ou divergências) ao longo do caminho (ou serão labirintos?).

Temos a intenção, também, ao longo da investigação de :

- Analisar o que o exame motor revela a respeito dos alunos que, alegadamente, não apresentam dificuldades acadêmicas na escrita/leitura e discutir se há alguma distinção entre as crianças que apresentam aquelas dificuldades.

- Verificar o que as crianças apresentam em suas produções, comportamentos e interações na sala de aula como indicadores de dificuldades acadêmicas na escrita/leitura e discutir o que o exame motor indica a respeito deles.

Posto isto, vejamos, pois, a maneira pela qual esta investigação foi configurada e, principalmente, como o presente texto foi tecido, organizado, constituído e arquitetado no decorrer das diferentes etapas que nortearam os “encaixes” e as “sínteses” aqui elaboradas.

Para fundamentar nosso trabalho de observação, reflexão e análise do fenômeno estudado, fizemos uma revisão da literatura no que diz respeito aos dizeres relevados por argumentações colocadas pela psicologia, lingüística e, sobretudo, pelos estudos relacionados com o desenvolvimento da motricidade da criança. Tais argumentos compõem o capítulo I. Neste capítulo, procuramos mostrar como está, como é percebida e o que já foi (e ainda é) descrito sobre as questões que permeiam o movimento humano. Tendo como ponto de apoio alguns pressupostos da perspectiva histórico-cultural, apresentamos algumas sugestões para pensar e dirigir o olhar à motricidade com “outros olhos”.

No capítulo II, descrevemos sobre alguns aspectos envolvidos na motricidade, tendo por base os dizeres da literatura tradicional. Ou seja, os já ditos, os interditos e os veredictos propostos por paisagens que se ancoram em visões correlacionais para explicar a suposta

causalidade entre um bom desenvolvimento motor e um desempenho acadêmico satisfatório. Este capítulo tem como objetivo apenas esclarecer e/ou informar ao leitor o que já vem sendo escrito sobre o assunto há tempos. Por fim, constitui-se em um (des)membramento das discussões apresentadas no capítulo I.

Para entender o universo que configura a problemática que circunscreve a terminologia referente aos problemas, distúrbios e dificuldades de aprendizagem, elaboramos uma resenha crítica sobre o emprego desses termos, tanto na literatura especializada como no contexto escolar com o intuito de clarificar o caos semântico utilizado para explicar os empecilhos apresentados por alguns alunos durante uma determinada fase da escolaridade. Tais discussões tomam corpo e alma no capítulo III.

Em busca de sentidos, no capítulo IV, apresentamos as opções metodológicas que nos subsidiaram a verificação do problema (re)encontrado na visão do campo.

Para construir os sentidos concernentes aos dados coletados na empiria, no capítulo V, dirigimos o foco de nossa lente para problematizar a visão obtida no campo em que o fenômeno foi observado e a visão dos argumentos propostos por autores da literatura tradicional que sugerem uma (pré)sumida inter-relação entre um desenvolvimento motor satisfatório e a subsequente apresentação de um bom desempenho acadêmico na escrita e na leitura.

Por fim, no capítulo VI, direcionamos o olhar para “capturar” os múltiplos sentidos, significantes e significados que permearam o presente estudo. Apresentamos, também, as últimas considerações a respeito do (des)fecho do trabalho com o intuito de fechar (e deixar) alguns pontos abertos para que nós (e outros), ulteriormente, possam dar continuidade às problematizações aqui levantadas e/ou desenvolvidas.

CAPÍTULO I

DIRIGINDO O OLHAR À HISTÓRIA DA MOTRICIDADE: MARCO TEÓRICO

"Em qualquer assunto, é uma atitude sadia de vez em quando pôr um ponto de interrogação em coisas que você toma como certas há algum tempo."

(Bertrand Russell)

1.1. Fontes Paradigmáticas da Teoria do Movimento Humano

As discussões que dirigem o olhar à motricidade humana atravessam este século com tantas "escolas" e peculiaridades que nos parece viável circunscrever melhor os investigações e argumentações anteriores voltadas para estas questões:

Pretendemos, inicialmente, configurar o cenário dessa área de estudos apresentando dois paradigmas que podem ser identificados nos pressupostos da teoria referente ao movimento do homem. Tais paradigmas são os seguintes: 1) O paradigma das ciências naturais; e, 2) O paradigma da reflexão fenomenológica do movimento.

A partir da reflexão científica natural, o movimento é definido como um deslocamento físico no espaço e no tempo. O movimento é vislumbrado como um aspecto externo da realização do movimento. Neste caso, o aspecto interno não é relevado, pois tal aspecto não pode ser pesquisado de forma empírico-analítica. Dentro deste paradigma, será diferenciada uma análise morfológica e biomecânica do movimento humano.

Do ponto de vista de Meinel & Schnabel (1984), a análise morfológica tem um status pré-científico por falta de objetividade da pesquisa que se pretende fazer sobre o movimento. A perspectiva da biomecânica solve o problema da carência de objetividade. Tal perspectiva faz esforços para conseguir uma descrição objetiva dos movimentos estudando-os empírica e analiticamente com o auxílio das teorias mecânicas da física e dos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema biológico do homem.

De acordo com Hildebrandt (no prelo), essa visão de movimento é antipedagógica e, por sua vez, traz algumas implicações normativas, dentre as quais podemos destacar as seguintes:

- 1) Esta visão de movimento tem um pré-conhecimento do que é um movimento realizado "corretamente";

- 2) As ajudas para cada sujeito no processo de aprendizagem motora consistem na sua capacitação para alcançar aqueles modelos de movimentos legitimados a partir das proposições teóricas da biomecânica.

Nessa visão, o movimento é reduzido a uma perspectiva científico-natural apreensível. A individualidade de cada um como sujeito histórico, social e cultural não é levada em consideração. O homem, então, aparece como um corpo físico dotado de articulações e alavancas “ideais” e como sistema biológico, cujas condições e funções são dependentes das “regras” fisiológicas. Dentro desse paradigma o questionamento do significado do movimento como algo configurado pelo sujeito não é sequer discutido.

Posto isto, algumas perguntas são necessárias para que possamos “exercitar” nossas reflexões: Que importância pedagógica tem essa forma de dirigir o olhar para o movimento realizado por uma criança? Será que as análises biomecânicas ou morfológicas servem como subsídios para identificar “erros” na execução do movimento? Mas... O que pode (ou não) ser considerado “certo” ou “errado” em um movimento realizado por uma criança?

De acordo com Hildebrandt (no prelo), esse paradigma traz conseqüências concretas para a configuração, não só do ensino, mas também para os modos que se utilizam para identificar, analisar e avaliar a maneira como o movimento da criança está sendo realizado. Conforme tal autor:

“(...) quem entende movimento como um comportamento pré-determinado e imposto tem que construir situações como estímulos, que trazem as crianças do estado de repouso para o movimento. Nesta posição, os monólogos são preferidos por causa de seu possível controle. Um diálogo não é necessário, porque o professor ou outro profissional envolvido, baseado no seu conhecimento biomecânico, dá aos alunos o movimento ideal como objetivo... a aprendizagem do movimento não é mais uma coisa da criança... ela está alheia ao seu movimento... do seu corpo... é um objeto no qual deve ser implantado uma forma estranha de movimento.

Por outro lado, uma concepção oposta é apresentada pelo paradigma fenomenológico de movimento. O núcleo desta corrente, conforme aponta-nos Hildebrandt (no prelo) é que quando contemplamos crianças em situações de movimento, *“(...) não estamos observando movimentos, mas seres humanos movimentando-se... não podemos observar um salto, mas pessoas saltando. Estamos diante de um sujeito que se movimenta e de um mundo (uma situação), no qual este movimento está relacionado”.*

Gordin, um pedagogo holandês, compreende o movimento humano como uma metáfora. Para ele: “(...) o movimento humano é um diálogo entre o homem e o mundo”. (In: Hildebrandt, no prelo).

De acordo com tal afirmativa, cada homem dialoga com seu mundo, mas a língua utilizada, no caso, é o seu movimento. O homem coloca, enquanto se movimenta, perguntas de movimentos para seu mundo e recebe, por conseguinte, respostas através de movimentos. Cabe-nos evocar que o mundo aqui enfocado, não é somente o meio-ambiente (no sentido físico), mas também envolve o outro, os objetos e as coisas. Assim, o homem entra em contato com as coisas ou com seus pares pelo centro de sua motricidade.

Para circunscrever a paisagem acima descrita, colocaremos um exemplo apresentado por Hildebrandt (no prelo):

“(...) uma criança está num balanço. O Gordinalaria agora: o balanço estava falando para a criança: ‘o que tu estás fazendo?’. A criança responde com seu movimento. A partir disto, o balanço balança para frente e responde desta maneira: ‘estou te amortecendo’. A criança diz: ‘estou seguindo’ e, novamente, ela flexiona seu corpo para frente. Assim, o que resulta de uma pergunta de movimento é um diálogo de movimento permanente entre a criança e o aparelho que, por sua vez, leva a um balançar constante, ou ainda, a uma interrupção do balançar quando a criança não consegue mais realizar tal ação constantemente. Neste caso, muitas vezes o balanço recebe um pontapé e a criança diz: ‘balanço estúpido’.”

Portanto, o movimento nesta visão paradigmática não é compreendido unilateralmente e, muito menos, como do homem ou do mundo, mas sim do relacionamento que se estabelece entre eles. Em uma palavra, o movimento como um produto de relações.

Com isto, queremos expressar que não existe uma separação entre o corpo e o espírito, ou ainda, da motricidade e da intenção. A construção dos sentidos e dos diferentes significados que se pré-configuram em relação à avaliação do resultado final, não pode e nem deve ser separada do que ocorre nas modificações da posição do corpo pelo movimento. O movimentar sempre está cheio de intenção, porque é sempre um homem que se movimenta.

Não se trata de analisar o movimento do humano como uma manifestação orgânica ou física, simplesmente, mas buscar alcançar o humano do movimento. É, pois, o adjetivo humano que se torna o centro desta reflexão. São os aspectos qualitativos que, geralmente, fogem aos controles mecanicistas e estatísticos do movimento.

Cremos que o movimento humano não pode ser restringido a um conjunto arquitetônico de 206 ossos e 639 músculos, articulado por uma diversidade de tendões, ligamentos e superfícies articulares. Ele necessita ser compreendido no âmbito de todas as dimensões humanas. Antes de ser um fenômeno físico e mecânico, o movimento é comportamento, é uma postura, uma presença e uma intencionalidade. E, sendo assim, o movimento não só é uma linguagem (expressa em gestos, ações e atitudes), mas é também uma fonte inesgotável de simbologia (muitos são os signos e, por extensão, múltiplos são os significados).

A partir dessa compreensão da motricidade humana, estamos “aptos” a conceber o homem à luz de uma concepção holística (o homem - essa figura enigmática - é percebido como um todo). As atividades motoras, a gestualidade que acompanha os atos, a motilidade característica do corpo (todos concebidos como puramente “físicos”), não podem ser vislumbrados como meras expressões do físico, mas sim como movimentos/gestos/atos humanos. Em nenhuma situação o homem age/atua/interage separadamente. Desta forma, a gestualidade corporal é também espiritual... é mental... é psíquica. De maneira similar, o pensamento não é um fenômeno desencarnado, mas é também movimento. O sistema nervoso central e o cérebro entram em movimentos indizíveis quando nos colocamos a pensar, ou ainda, quando a imaginação, a memória, a vontade e a inteligência atuam.

Enfim, o movimento humano pode ser contemplado, compreendido e configurado como linguagem, quer dizer, como capacidade expressiva. O corpo do homem é, ao mesmo tempo, fala e expressão. A presença do homem é sempre uma presença falante, mesmo silenciosa. Há, sem sombra de dúvidas, expressão no seu olhar, na sua face e no seu andar. Ao ocupar um lugar, o movimento humano será sempre intencional e pleno de sentidos, significantes e significados.

Conforme aponta-nos Santin (1987:67), para alcançar uma nova compreensão do movimento humano é necessário, pois, “(...) *retirá-lo da situação constrangedora em que se encontra, reduzido a um simples fenômeno de motricidade*”

A motricidade deve ser compreendida como um gesto relacional com o mundo natural e com os outros homens. Relacionar-se deve ser, no caso, um verbo conjugado pelo sujeito humano. A partir destes princípios teóricos, é possível derivar uma nova perspectiva para a motricidade. E tal motricidade não se resume ao domínio de técnicas que facultem a realização do movimento o mais próximo possível de um ideal homogeneizado e fixado monologicamente, mas é no diálogo que o ser humano, a partir de sua subjetividade, estabelece com o mundo do outro, dos objetos e das coisas.

1.2. Tendências Epistemológicas da Psicomotricidade

Discutidas as questões concernentes às visões dos paradigmas dirigidos para o movimento humano, vamos adentrar em algumas propostas vinculadas aos estudos que abordam a motricidade com o objetivo de mostrar, ainda que de forma breve, os dizeres da literatura específica e dos autores que elaboram pesquisas nessa área de conhecimento.

Como não é nosso objetivo, neste trabalho, rever todas as teses que antecederam as investigações na área da motricidade humana, partiremos, mais especificamente, das argumentações direcionadas para os estudos concernentes à “evolução da inteligência”. No âmbito dessa concepção, é com Ajuriaguerra, a psicocinética de Le Boulch e Wallon, que encontraremos as principais vertentes da psicomotricidade.

As pesquisas realizadas por Ajuriaguerra (In: Andrade, 1984:47) envolvem dois tipos fundamentais de distúrbios psicomotores: a hiperatividade e a dispraxia. Contudo, detém-se mais nos estudos voltados para as dispraxias, tendo por base a classificação realizada por ele próprio, Hécaen e Angelergues (1960), das apraxias no adulto.

Segundo Ajuriaguerra (1980), a investigação das dispraxias deve levar em consideração “a evolução das praxias na criança”, porque os distúrbios investigados correspondem a uma desorganização e não à desintegração de uma função já estabelecida. Não rejeita a hipótese de uma lesão. Porém, acredita que a dispraxia não seria consequência de uma lesão, mas a resultante das adaptações a ela.

A partir deste posicionamento, propõe que seja utilizado o termo “dispraxia de evolução”. De acordo com sua ótica de análise, o uso de tal terminologia iria diferenciar a patologia do adulto daquela apresentada pela criança.

Dois distúrbios são apontados como característicos do quadro dispráxico: má estruturação da categoria espacial e o mau conhecimento do “corpo próprio” - distúrbio do esquema corporal.

Geralmente, esses distúrbios são traduzidos por presença de dificuldades na área de discriminação direita-esquerda, no não reconhecimento dos dedos e nos distúrbios da somatognosia.

Em 1964, Ajuriaguerra, juntamente com Stambak, L'Heriteau, Auzias e Bèrges, investigam as dispraxias de construção, cuja característica essencial seria um “déficit” na estruturação espacial. Tais autores consideram importante averiguar, na criança, os aspectos que se seguem: 1) Desenvolvimento intelectual; 2) Desenvolvimento motor; 3) Esquema corporal; 4) Afetividade; e, 5) Nível de escolarização.

Para avaliar o desenvolvimento intelectual, utilizavam as provas de Piaget e Inhelder. Neste procedimento, a finalidade seria verificar de que forma os aspectos figurativos e operativos se apresentariam na dispraxia de construção.

No desenvolvimento motor eram examinados os aspectos qualitativos da coordenação, precisão e rapidez dos movimentos apresentados pela criança no decorrer da realização das provas.

O esquema corporal era averiguado sob o aspecto do “esquema corporal conhecido” (testes de Goodenough, de Machover e de Daurat-Hmeliak, Bèrges e Stambak) e do “esquema corporal em ação” (teste de imitação de gestos de Bèrges-Lézine).

Fazia-se a observação da afetividade a partir de concepções psicanalíticas propostas por Piaget e Wallon.

Quanto ao nível de escolarização, avaliava-se o desempenho acadêmico apresentado pela criança em suas produções referentes à leitura, à ortografia e ao cálculo. (In: Andrade, 1984:47-48).

Para operacionalizar o conceito de “dispraxia de construção”, Ajuriaguerra, Stambak, Auzias, L’Heriteau e Bèrges (In: Andrade, 1984:49), estudaram vinte e oito sujeitos, de ambos os sexos, entre seis e dezesseis anos de idade.

Escolheram como estudos de casos, os clientes que buscavam atendimento clínico e que apresentavam inteligência normal, relativo domínio da linguagem e indicadores de dificuldades importantes na aspecto motor e na organização espacial. As queixas principais circulavam entre a presença de “desajeitamento”, dificuldades na escolarização em geral e dificuldades acadêmicas, mais especificamente, na escrita.

Como resultados desse estudos, destacaram-se os seguintes: no campo intelectual, todas as crianças apresentavam visível deficiência, sobretudo no aspecto figurativo do pensamento; na esfera motora, todas revelavam dificuldades na realização dos testes, algumas acentuadas e outras mais leves; na área do esquema corporal, um grupo se apresentou “normal”, ou ainda, com distúrbios leves. Um outro grupo apresentava problemas considerados relevantes, como por exemplo, desenhos rudimentares da figura humana e incapacidade para imitar gestos considerados simples; na afetividade, um grupo apresentou perturbações afetivas graves (psicose ou pré-psicose), e outro, perturbações leves, sugestivas de neurose; e por fim, na escolarização, todas as crianças observadas tinham discalculia.

Como consequência do estudo acima referenciado, Ajuriaguerra et al (1964) apresentaram algumas considerações no que respeita aos distúrbios psicomotores, dentre os quais a dispraxia:

“(...) uma das manifestações de um distúrbio psicomotor poderá ser a dispraxia, mas sua gênese pode ser múltipla. Assim, um atraso no desenvolvimento motor pode trazer distúrbios futuros da organização praxica, com desordens mais ou menos marcantes das funções gnósicas gerais, ou somatognósicas. Por outro lado, um retardo na evolução das funções cognitivas pode trazer também uma deficiência na organização gestual.” (In: Andrade, 1984:49-50).

Conforme podemos perceber nas formulações de Ajuriaguerra, ele não propõe uma nova concepção teórica, porém destaca-se pela ampla compilação e avaliação reflexiva de diversos trabalhos dirigidos para as pesquisas sobre o desenvolvimento e a patologia da criança, buscando integrar, nestes estudos, dados da neurofisiologia, da psiquiatria e da psicanálise.

Ajuriaguerra concebe os trabalhos desenvolvidos por Wallon e Piaget como complementares e é deste modo que utiliza nas suas próprias investigações as teorias formuladas por esses autores. No entanto, como aponta-nos Andrade (1984:52), *“(...) seu ecletismo não resiste a uma crítica metodológica já que se observam aspectos discordantes entre estas teorias”*.

Sob outro prisma, temos os dizeres de Le Boulch no que respeita às questões concernentes à psicomotricidade. A produção acadêmica deste autor, influenciada por uma visão idealista sobre o desenvolvimento da motricidade, foi responsável pela inserção de um olhar muito romântico nessa área de estudos, pois ao ancorar-se em “objetivos romanceados”, prometia “aumentar a capacidade (potencial) de aprendizagem da criança através de atividades psicomotoras (sobretudo, dos exercícios e dos jogos contidos em uma proposta pedagógica batizada por Jean Le Boulch de “psicocinética”).

A psicocinética de Le Boulch (1987), apresenta-se como uma contestação à educação física tradicional por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. Para isto, tal autor enfatiza-nos que a “psicocinética” não é um método de educação física, mas sim uma teoria geral do movimento que propicia utilizá-lo como meio de formação. Privilegia para isso o estímulo do desenvolvimento psicomotor, e em especial, a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras que, segundo a ótica de análise do autor, melhoram através da prática do exercício, desencadeando mudanças de hábitos, idéias e sentimentos.

Podemos perceber nessa concepção, a instrumentalização do “movimento humano” (o corpo é um instrumento) como meio de formação e a secundarização da transmissão do conhecimento, que é uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. Notifica-se, pois, o caráter idealista da concepção, porque está ausente a perspectiva dos determinantes históricos, sociais e culturais que também estão envolvidos, tanto no

desenvolvimento como na aprendizagem da criança, independentemente, do conhecimento estar relacionado com aspectos motores ou mentais.

Ao contrário de Le Boulch, que defende a identidade estrutural e a continuidade evolucionista dos estágios de desenvolvimento, Wallon (1979) encara este processo pelas descontinuidades e contradições que ele apresenta, preferindo o diálogo com a criança à lógica racionalista sugerida por concepções estruturalistas.

Wallon estruturou sua teoria psicogenética do desenvolvimento humano buscando integrar as inter-relações estreitas entre a motricidade, a afetividade e a inteligência. Tal noção tem por objeto unir os domínios psíquico e motor. Representa a expressão das relações reais do sujeito com seu meio circundante.

Para Wallon, a psicomotricidade pode ser relacionada com tudo que é motor, isto é, com o movimento. No entanto, para não ficar em um plano mecanicista elementar, enriquece o conceito de movimento ao sustentar que há três formas de movimentos relevantes na evolução psicológica da criança.

Inicialmente, um movimento pode ser passivo ou exógeno (sob dependência de forças externas, não é capaz de propiciar mais que reações secundárias, de compensação ou de retomada de equilíbrio). A segunda forma relaciona-se com os deslocamentos ativos ou antígenos (por exemplo, a locomoção, ou ainda, a preensão). A terceira forma é concernente aos deslocamentos dos segmentos corporais ou de suas funções, uns em relação com os outros. Assim, são reações posturais que se exteriorizam como atitudes e como mímicas.

Aponta-nos que não há uma oposição entre desenvolvimento psico-biológico e as condições sociais que o impulsionam. Portanto, o desenvolvimento biológico e o social são condições um do outro.

O movimento é a característica existencial da criança até a aquisição da linguagem e, deste modo, Wallon (1979) o aceita como a primeira estrutura de relação com o meio de onde se construirá a inteligência. O movimento tem um significado de relação afetiva com o mundo, que protege a criança na sua história biossocial.

O ponto de partida do recém-nascido é a sensibilidade orgânica. Ele encontra na sensibilidade emocional a primeira forma de consciência de onde, paradoxalmente, emergirá a consciência reflexiva.

Em princípio, incapaz de atuar sobre o mundo exterior (físico), a criança interage sobre o ambiente humano durante alguns anos, a fim de satisfazer suas necessidades. Esta comunicação emocional, imediata e primitiva propiciará o acesso à linguagem simbólica, o contato com o mundo do outro, dos objetos e das coisas. Ou seja, com o mundo da cultura, colocando à disposição da criança o produto da acumulação histórica.

Sendo assim, o desenvolvimento infantil será determinado tanto por aquilo que a criança captar do mundo, quanto pelas injunções de seu amadurecimento orgânico, sugerindo, então, uma perspectiva psicogenética fundamentalmente sócio-cultural.

De acordo com o pensamento walloniano, o desenvolvimento do sujeito não se inicia cognitivamente, porque durante todo o primeiro ano de vida a atividade da criança está direcionada para a sensibilidade interior, em princípio visceral e depois afetiva. Antes de transformar o ambiente exterior, a ação da criança ocorre sobre o meio humano, sendo desde o início um ser social, essencialmente emocional. Desta forma, a afetividade precede o surgimento das condutas cognitivas.

Para Wallon, o ser humano é “geneticamente social” e o momento da sociabilidade máxima é configurado no primeiro ano de vida, quando a criança depende do outro para existir. À medida em que aumentam os recursos próprios e as ações diretas sobre o mundo dos objetos e das coisas, diminuem as solicitações ao outro.

A seqüência genética walloniana norteia-se da construção corporal do eu à construção sensório-motora do real, bem como da representação do eu à representação do mundo.

São inúmeras as contribuições que os estudos de Wallon podem suscitar, entre os quais podemos destacar o estudo da gestualidade. Para este autor, o importante não é a materialidade de um gesto, mas o contexto no qual ele está inserido e se manifesta. A função motora não está só orientada para o mundo exterior, haja visto que atuar é fazê-lo sobre o mundo, é também transformá-lo. O gesto é inscrito na subjetividade e serve para revelar sensibilidades desconhecidas. Com este sentido, a criança que realiza por diversas vezes o mesmo gesto ou movimento não pode ser equiparada a uma máquina que se desgasta; pelo contrário, a criança se enriquece.

De acordo com a concepção walloniana, a gênese das praxias na atividade motora que, desde o nascimento, tem, por um lado, uma orientação para o mundo exterior e, por outro, uma orientação para o mundo interior. Apesar de, no início da vida da criança, existirem somente gesticulações desorganizadas, já se detecta nelas um esboço da função plenamente realizada.

Em suma, a teoria walloniana mostra a relevância dos movimentos no desenvolvimento psicológico da criança, que se traduzem nos estudos voltados para a análise das implicações do desenvolvimento motor e mental do infante.

Embora haja, de acordo com Le Boulch (1992:13), “(...) uma certa confusão..., no domínio da terminologia e da função e da finalidade em psicomotricidade”, vamos discorrer, ainda que brevemente, a trajetória histórica que demarca a evolução do conceito de psicomotricidade que é, de algum modo, recorrer aos estudos pioneiros que subsidiaram as primeiras formulações teóricas nessa área de estudos.

Posto isto, passaremos a configurar o marco teórico dos estudos voltados para a psicomotricidade, a qual pode ser concebida como um “movimento renovador” da educação física. Vejamos alguns de seus pressupostos teóricos argumentados pelos autores que se preocupam em investigar essa área de estudos.

Antes, porém, de dirigirmos o olhar ao cenário que compõe suas raízes e nuances é, pois, necessário, que se explicita seu significado etimológico.

Etimologicamente, a psicomotricidade tem sua origem no termo grego *psyqué*, que significa alma, e no verbo latino *moto*, que significa “mover com frequência, agitar fortemente”.

Psiquismo e motricidade são comportamentos interdependentes no ser humano. De fato, não se pode falar em situações de movimento que coloque à margem por completo estruturas mentais, nem pensamento isento de qualquer segmento corporal. Em uma palavra, não há pensamento sem um corpo que o habite, atitudes ou movimentos, nem motilidade que não exija um certo domínio da mente.

Tal visão visa corroborar com a assertiva de que o desenvolvimento do psiquismo e da motricidade vão se construindo simultaneamente no sujeito em vias de (trans)formação. São, portanto, interdependentes e caracterizam o comportamento tipicamente humanizado.

O pioneiro a compor o panorama teórico no qual circunscrever-se-á a psicomotricidade é Dupré (1907-1909), psiquiatra francês, através de seus estudos de neuropsiquiatria infantil que versavam sobre a “síndrome da debilidade motora” e a “síndrome da debilidade mental”.

Os trabalhos formulados por Dupré servem, no referido contexto, como ponto de partida para os estudos posteriormente realizados pelos pesquisadores de língua francesa interessados, sobretudo, pelos distúrbios relativos aos gestos.

As pesquisas daquela área de conhecimento encontram sua mola propulsora, conforme podemos perceber, no início do século XX, sendo a França o centro principal que originará as mais diversas linhas de pensamento nas vertentes biomédica, psicopedagógica e psicanalítica.

Os estudos desenvolvidos inicialmente no contexto da psicomotricidade, durante um longo período, dirigiram seu olhar ao campo da neurologia. É somente a partir da década de 30 que começam a ocorrer mudanças na forma de focalizar tais estudos, cujo eixo central agora será direcionado para a Psicologia e a Psicanálise.

Por outro lado, não podemos nos esquecer da grande contribuição proveniente dos estudos de Ajuriaguerra concernentes aos distúrbios psicomotores, na década de 50. Tal momento é considerado um marco teórico no cenário histórico da psicomotricidade, por propiciar a ruptura definitiva com o imperialismo neurológico até então dominante nesta área de conhecimento.

Wallon (1979) é considerado o autor pioneiro a elaborar estudos ancorados no campo científico sobre a psicomotricidade. Ao longo de suas proposições, buscou demonstrar que há

ação recíproca entre funções mentais e funções motoras. Ou seja, argumentou que a vida mental não é resultado de relações unívocas ou de determinismos mecanicistas. No dizer de Fonseca (1995a:11), para Wallon, “a vida mental está sujeita, sim, mas ao **determinismo dialético** de ambas as funções”.

Na década de 70, os trabalhos dirigidos para o campo da psicomotricidade são bastante influenciados por pressupostos anteriormente colocados por Wallon. Destacam-se nas pesquisas voltadas ao âmbito educativo, Picq e Vayer (1969), Le Boulch (1969), Lapierre (1971), Costallat (1974), Maigre e Destrooper (1976), Lapierre e Auconturier (1977), dentre outros.

Fonseca (1995a:12) salienta-nos que, atualmente, a psicomotricidade é concebida como “(...) a *integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e materializa-se*”.

A psicomotricidade, nas palavras de Cunha et al (in Gomes, 1995:21) tem por finalidade a que se segue:

“(...) desenvolver o aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo (...) de pensar seus gestos (...) de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio”.

Sob outro prisma e, lamentavelmente, pouco referenciado nas pesquisas das escolas de motricidade européia e americana, surgem os estudos procedentes dos autores soviéticos, em que destacamos, mais precisamente na área da psiconeurologia do movimento, os nomes de Ozeretsky, Berstein, Zaporozhets, Rubinstein, Elkonin, Galperin.

Coube a tais autores introduzir na psicologia o conceito de que a origem de tudo é dotado de motilidade e de que toda ação eminentemente volitiva não se constrói no interior do organismo, mas, substancialmente, a partir da história social do homem. (Fonseca, 1995a:13).

Conforme podemos perceber na literatura pertinente à psicomotricidade, existe o registro de três linhas: a reeducação, a terapia e a educação.

E, após esse breve passeio pelos marcos históricos da psicomotricidade, passaremos a relevar, sucintamente, a educação, reeducação e a terapia psicomotoras enquanto campos de atuação daquela área de estudos.

A educação psicomotora vai buscar na psicomotricidade os construtos teóricos necessários para fundamentar tanto o seu corpo de conhecimentos como sua prática, que se diferencia desta pela sua conotação eminentemente pedagógica.

É uma vertente educacional recente e pode também ser denominada de “prática psicomotriz educativa”. Esse campo de atuação da psicomotricidade vem assumindo neste final

de século uma posição de destaque, sobretudo, nos currículos do ensino pré-escolar em países como França, Bélgica, Itália, Portugal e Espanha.

Para isto, a psicomotricidade, via educação psicomotora, adentra no espaço escolar, com a intenção de promover reflexões e redimensionamentos na condução e na execução das atividades motoras, que até então eram trabalhadas à luz de um enfoque comportamental pela Educação Física.

A reeducação psicomotora destina-se ao atendimento individual ou em pequenos grupos, de crianças, adolescentes e adultos que apresentam sintomas de cunho psicomotor.

A prática reeducativa é indicada, principalmente, nos casos de debilidade motora, atraso e instabilidade psicomotora, distúrbios posturais e do equilíbrio e coordenação, deficiências perceptivo-motoras, dentre outros.

A terapia psicomotora ocupa-se do atendimento de crianças com perturbações de ordem patológica.

Na terapia, o vivido corporal (experiências vivenciadas pelo sujeito) assume um papel de capital relevância. Tal prática corporal possibilita ao sujeito expressar aspectos do seu mundo interior, dos seus desejos e dos seus fantasmas que se elaboram na relação corporal-verbal, através das relações partilhadas com o próprio corpo, com o terapeuta e com o outro.

O pressuposto básico da educação psicomotora fundamenta-se na globalidade do ser, cuja explicitação advém das experiências corporais experienciadas no meio. Nessa proposta pedagógica o corpo não mais se assenta na visão dicotomizada de Descartes. Assim, a problemática cartesiana da filosofia é transferida para uma nova concepção relacional entre corpo e espírito, visualizado até então como pólos diametralmente opostos, mesmo por alguns autores que tentavam (sem êxito) ratificar sua unicidade. (Mazo & Goellner, 1991:39).

Lagrange (1982:47) esforça-se por demonstrar que a educação psicomotora poderá propiciar à criança em desenvolvimento, o domínio dos seus comandos motores, sensório-motores, perceptivo-motores num contexto social, afetivo e relacional, a fim de proporcionar sentimento de segurança, confiança em si própria, pois somente assim saberá o que pode ou não fazer face ao mundo envolvente: os objetos, o outro, o espaço e o tempo.

Le Boulch (1988:40) afirma-nos que a finalidade da educação psicomotora *“(...) não é a aquisição de habilidades gestuais”*. Na visão deste autor o trabalho psicomotor, *“(...) resulta numa melhor aptidão para a aprendizagem, dentro do respeito ao desenvolvimento da criança”*.

A educação psicomotora ao abordar a motricidade necessita também considerar o desenvolvimento social da criança como um elemento importante. A criança comunica-se com as pessoas que estão ao seu redor, dentre a variedade de signos existentes, através do movimento, da comunicação verbal, da comunicação não-verbal e da cultura. A criança pensa, reage e move-se para criar um ambiente com sentido de organização, segurança e adaptação.

A psicomotricidade chega ao Brasil na década de 50, cujo campo de atuação pode ser verificado, mais especificamente, nas áreas das deficiências (auditiva, visual, mental e motora), sob a ótica da vertente reeducativa. Suas raízes são encontradas, sobretudo, na área terapêutica.

No campo de atuação da psicomotricidade, podemos identificar três períodos distintos no que concerne às elaborações de pesquisas sobre o assunto. No primeiro período, as investigações estão voltadas, principalmente, para trabalhos abordando o desenvolvimento motor da criança. No segundo, os estudos são dirigidos para a verificação de relações entre o atraso do desenvolvimento motor e o atraso intelectual da criança. Ulteriormente, as pesquisas discorrem sobre o desenvolvimento das habilidades manuais e aptidões motoras em função de faixas etárias.

No contexto atual, as argumentações, além dos problemas motores, tentam fazer correlações com a estruturação espacial, a lateralidade e a orientação temporal e, também, procuram colocar em evidência as dificuldades de aprendizagem que podem ser apresentadas por algumas crianças no espaço escolar.

Conforme coloca-nos Mazo & Goellner (1991:34), a expansão, no Brasil, da psicomotricidade acontece, sobretudo:

“(...)através dos cursos disseminadores de suas idéias e da sua inserção nos currículos universitários. Um curso, em especial, foi importante para revolucionar a concepção de psicomotricidade adotada até então pela maioria dos profissionais. Este foi ministrado por Françoise Desebeau (1977), e acabou por romper com a supervalorização das técnicas, propondo uma abordagem tônico-emocional, que valorizava as atividades espontâneas da criança, o jogo e o acesso ao simbolismo.

O ano de 1978 é considerado um marco no âmbito da história do desenvolvimento da psicomotricidade brasileira, pois é demarcado com a vinda de Jean Le Boulch, que a convite do SEED (Secretaria de Educação Física e Desportos), ministrou um curso de psicomotricidade direcionado aos professores dos cursos de Educação Física.

A consolidação da psicomotricidade no país ocorre com a criação da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, no ano de 1980, que a partir de então vem desprendendo esforços para delimitar seu campo de atuação e, ao mesmo tempo, firmar-se como **ciência** (?). No I Congresso Brasileiro de Psicomotricidade (1982), esta foi conceituada como se segue: “uma

ciência, cujo objeto de estudo é o homem através do seu corpo em movimento, nas suas relações com seus mundos, interno e externo.”

Posteriormente, faremos uma análise mais pormenorizada a respeito do conceito de psicomotricidade supramencionado com o intuito de colocar nossa reflexão concernente às repercussões e implicações de tal conceituação nessa área de estudos.

Após esse relato sucinto das origens históricas da psicomotricidade, passaremos a focalizar a educação psicomotora, sobretudo, do seu ponto de vista pedagógico.

A educação psicomotora vai buscar na psicomotricidade os construtos teóricos para alicerçar sua prática com uma conotação eminentemente pedagógica. Tendo por base tal intenção, a psicomotricidade, via educação psicomotora, adentra o recinto escolar, sobretudo, no ensino pré-escolar e nas primeiras quatro séries iniciais, tendo como proposta básica redimensionar a prática das atividades motoras, que eram trabalhadas em um enfoque comportamentalista pela Educação Física.

Cabe-nos lembrar que a educação psicomotora é inserida no espaço escolar, num período em que a escola tradicional era criticada, e o movimento Escola Nova se mostrava como uma outra possibilidade, uma nova alternativa com uma conotação fortemente psicológica. Sendo assim, a instituição escolar procurava montar atividades que podiam ser justificadas perante a psicologia.

Dentro desse contexto, a Educação Física, enquanto disciplina integrante dos currículos escolares, sofreu transformações na sua prática pedagógica influenciada pelo movimento escolanovista (mesmo que bem depois da inserção dessa pedagogia no interior da escola) e, ulteriormente, pela apropriação que se fez de elementos da psicomotricidade, como integrante de seus conteúdos.

É nesse espaço de inovações que autores como Lapierre, Le Boulch, De Meur, Cratty, Vayer, Ajuriaguerra e outros começam a ser enfocados na prática pedagógica escolar através da educação psicomotora.

A proposta de entendimento do sujeito enquanto um ser uno e indivisível é básica nessa corrente. Esforça-se por compreender a criança e sua motricidade na relação com os aspectos afetivos, cognitivos e motores. Estuda-se a criança através de seus padrões motores, seu esquema corporal, sua lateralidade, sua estruturação espaço-temporal, sua coordenação motora, seu equilíbrio, seu ritmo e outros. Os determinantes sociais, históricos e culturais sequer são lembrados.

Durante muito tempo, trabalhos elaborados numa perspectiva psicomotora foram praticamente inquestionáveis. O sucesso obtido é oriundo, principalmente, do grande número de obras e revistas específicas que difundiram esse pensamento e, por conseguinte, constituíram-se em cartilhas, não só de professores da área da Educação Física, mas também de outros

profissionais, tais como: psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e outros. E com isto... o psicologismo pedagógico atingiu seu cume mais elevado.

Por outro lado, aproximadamente em 1975, tem início, na França, um movimento visando se contrapor aos princípios norteadores da psicomotricidade, e o alvo elegido para tais reflexões recai sobre a obra de quatro psicomotricistas e professores de Educação Física, a saber: Jean Le Boulch, Pierre Vayer, André Lapierre e Bernard Aucouturier. Conforme enfatiza-nos Le Camus (1986, In: Mazo & Goellner, 1991:39):

*“(...) a acusação avolumou-se mais tarde com as publicações de G. Azemar, que censurava os psicomotricistas por disfarçarem sob grandes princípios (educação do esquema corporal, da conscientização), uma tentativa artificial abstrata, fragmentária e que preconizava o lançamento da criança na aventura psicomotora... a concessão de um espaço mais amplo ao jogo... e o emprego da etologia... com as acusações de Vigarello, que qualificava de equívoco o prestígio das práticas psicomotoras de Le Boulch e Vayer de substituírem por uma nova interiorização das normas, uma pedagogia postural, cuja rigidez já fora condenada: **seus exercícios continuam buscando manter a atenção... Eles têm o encargo de promover uma contenção** (Vigarello, 1978:315); com os de Murcia que, na esteira do autor precedente, integrava-se a uma crítica epistemológica do conceito de psicomotricidade e qualificava de amálgama teórico e de incoerência aquilo que outras haviam considerado uma frutuosa síntese.”*

Tal citação de Le Camus visa configurar as principais acusações no que respeita ao processo que marcou a evolução histórica do ideário da psicomotricidade.

Feitas estas sinalizações sobre a “entrada” da educação psicomotora - via psicomotricidade, no recinto escolar, faz-se oportuno que consideremos alguns pontos mais específicos da educação psicomotora com a finalidade de compreender seus matizes teóricos.

De acordo com a literatura especializada da área, a idéia básica da educação psicomotora está centralizada na globalidade do ser, que é clarificada pelo centro da experiência corporal, não mais entendida na visão dicotomizada do dualismo de Descartes, conforme já mencionado anteriormente no corpo teórico desta pesquisa. Neste sentido, a problemática cartesiana da filosofia se desloca para uma nova relação entre corpo e alma, concebido até então como pólos diametralmente opostos, inclusive por aqueles que tentavam ratificar sua unicidade.

Coste (1978:10) afirma-nos que *“(...) a psicomotricidade empenha-se em superar essa oposição: o homem é o seu corpo, e não o homem e seu corpo.”*

A educação psicomotora preocupa-se basicamente com o movimento corporal que, por extensão, encontra-se interligado com o tempo e o espaço. Para configurar tal paisagem, os aspectos priorizados por autores como Le Boulch (1992), Lagrange (1980), Tasset (1980) e outros, na abordagem de tal prática pedagógica são: a percepção corporal, a percepção espacial e a percepção temporal.

Para Lapierre (1986:25), a educação psicomotora procura *"(...) resgatar e reencontrar a globalidade do ser, redescobrir e utilizar a dimensão corporal do psiquismo."*

Para De Meur (1984:5), a psicomotricidade *"(...) quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica."*

Em Le Boulch (1982:24) evidenciamos que a educação psicomotora *"(...) condiciona todos os aprendizados escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos."*

De acordo com Tasset (1980:15), a psicomotricidade *"(...) é como uma relação que existe entre a racionalização (cérebro) e o movimento de caráter reversível."*

Ao analisar tais conceitos, verificamos que os autores supracitados nutrem uma preocupação comum que é demarcada, sobretudo, quando tentam referir-se à íntima relação existente entre mente, corpo e afetividade que almejam afirmar e confirmar.

A nosso ver, esta tão propagada base correlacional, per se, não garante que a criança seja compreendida em sua globalidade quando participa de atividades motoras, mesmo porque o espaço escolar e seus conteúdos ainda continuam bastante conservadores, supervalorizando os aspectos da esfera cognitiva.

Ao privilegiar as vivências corporais, a psicomotricidade valoriza a criatividade, a liberdade e a humanização, porém tratando-as de maneira individualizada. Acreditamos que esses conceitos, se trabalhados em nível individual, não passam de meras abstrações, tendo em vista que somente se concretizam na esfera do social.

A psicomotricidade defende a tese de que a melhora de determinadas habilidades motoras (lateralidade, esquema corporal, orientação espacial, e outras) facilitariam e/ou determinariam "prontidões" para a escrita, a leitura, o ditado e o cálculo. Advoga com tal argumentação, uma presumida base correlacional com outras aprendizagens escolares. Mas... Será que é isso mesmo?

1.3. Desenvolvimento Motor, Psicomotor ou Sociomotor?

1.3.1. Desenvolvimento Motor

Ao consultarmos o Dicionário Aurélio (1987), averiguamos que os termos desenvolvimento e motor podem ser expressos, respectivamente, pelos seguintes significados: o primeiro relaciona-se com aquilo que está em crescimento, prestes a ampliar, em progressão e, o segundo como aquilo que faz mover ou dá movimento a algo.

Argumentar e/ou conceituar sobre o desenvolvimento motor humano é tentar compreender, de um lado, sua significação em essência e, de outro, as mudanças que ocorrem no decorrer do processo transformador que conduzirá o ser humano a ser acrescido de características próprias da espécie e de estruturas (morfo-funcionais) cada vez mais complexas e distintas se compararmos com a de outros animais.

O ser humano ao nascer é pouco desenvolvido no que respeita ao aspecto motor. Ele não dispõe de movimentação inata que possa capacitá-lo a disputar de forma independente com seu meio circundante. Tomemos como exemplo a motilidade do recém-nascido. Observando empiricamente, verificamos que ele não consegue erguer a cabeça e somente é capaz de virar-se lateralmente, quando deitado em decúbito dorsal ou ventral. Ou seja, ainda não lhe foi acrescida a movimentação necessária para interagir com o meio exterior, haja vista sua fragilidade e inconsistência motora que, nesta fase, ainda é dependente de aferências provenientes da maturação biológica.

Dos poucos gestos inatos de que dispõe a criança ao nascimento, citamos como principais: o respirar, o chorar, a sucção e o engolir. Tratam-se, pois, de reflexos herdados que são necessários à sua sobrevivência. Além dessa movimentação reflexa, existem outros para assegurar a vida, como por exemplo, o reflexo de proteção das pálpebras, o reflexo da tosse e do espirro, respectivamente, para garantir proteção dos olhos e dos órgãos respiratórios.

O equipamento motor do recém-nascido inicialmente pobre quanto à elaboração de ações expressas em gestos, por englobar apenas reflexos inatos e movimentos dirigidos por reflexos incondicionados não deve ser considerada uma desvantagem da natureza. A existência de uma atividade motora pequena ao nascimento não pode ser percebida como uma vantagem a menos no humano em desenvolvimento. Ela subsidiará acréscimos posteriores que favorecerá a complexificação do organismo ainda em formação.

Resumindo, o desenvolvimento motor compreende *“a apropriação dos primeiros movimentos coordenados”*. (Meinel & Schnabel, 1984:272). Movimentação esta, inata nos primeiros momentos de vida e, adquiridos quando a criança começa a explorar, manejar e transformar o meio no qual se situa, mediada sempre por um adulto socializado.

Desenvolve-se com a finalidade de interpretar o que ainda não é palpável, visível ou conhecido. Move-se por ser dotada de sensibilidade, de curiosidade, de deglutir coisas e de mergulhar no desconhecido (naquilo que excita seus sentidos).

É nesse complexo desenvolvimento/movimento que a criança adquire suas formas básicas de motricidade fundamentalmente humanas. Toma conhecimento do andar, do correr, do saltar, do lançar, do saltitar... movida, quem sabe, pela necessidade de adaptar-se, de estar viva, de expressar-se, de organizar-se, de desenvolver-se para/na vida.

1.3.2. Desenvolvimento Psicomotor

Do nosso ponto de vista, esta terminologia visa comprovar, sobretudo, a íntima correlação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o aspecto motriz da criança. Afetividade, sensibilidade e movimento estão às vezes tão interligados que se torna impossível discernir um do outro.

O termo psicomotor não pode estar vinculado à visão reducionista de que o movimento é apenas função. Ele ocorre concomitantemente com a percepção, a emoção, a cognição e a interação social.

É válido evocar que o psíquico influencia também a motricidade e vice-versa. Na realidade não são dois componentes distintos e, por isto, um não se sobrepõe ao outro, mas funcionam como uma única unidade.

Assim, cremos, que o aspecto qualitativo da motricidade apresentar-se-á conforme o psiquismo permita e forneça o alicerce inicial para a realização das ações envolvidas pelo movimento. À guisa de exemplo, tal situação pode ser visualizada da seguinte forma: uma criança pula, dança ou canta espontaneamente quando tem prazer e satisfação em realizar estas tarefas, ou então, no momento em que percebe tal ato como algo vantajoso, útil para sua vida, dentro de um contexto vivido.

O desenvolvimento psicomotor não diz respeito apenas aos sentimentos experimentados durante as experiências motoras. Nele também está intrínseco o aspecto cognitivo, dependendo, obviamente, da atividade a ser realizada pela criança. Não há como dissociar o motor do psíquico, porque o comportamento apresentado pela criança é apenas um lado da questão. O sensível é expresso através dos gestos (singular para cada sujeito) por meio de atitudes que simbolizam dúvidas, ansiedade, agressividade, apatia, quietude, tensão e muitos outros.

1.3.3. Desenvolvimento Sociomotor

O desenvolvimento sociomotor significa aqui, a interação corporal, cooperação, comunicação, mediada pelos diferentes contatos sociais e culturais existentes no meio, e que a criança experimenta nas etapas constitutivas do seu desenvolvimento.

Esse desenvolvimento está preocupado em estudar as aferências advindas do corpo e do ambiente social no processo de elaboração e aquisição de habilidades, de como a cultura influencia nos gestos motores e de como o meio exterior **influi** tanto em um nível orgânico (por exemplo, a nutrição) quanto em um nível expresso pelo comportamento (a maneira pela qual se utiliza as habilidades adquiridas no transcorrer do desenvolvimento em diferentes palcos sociais).

Um significativo contributo desse modo de conceber o desenvolvimento da criança está nos indicativos da diversidade de gestos expressos em ações priorizadas nos diferenciados ambientes e, sobretudo, na individualização e nas influências externas no desenvolvimento da motricidade humana.

À luz dessa concepção, podemos construir as atividades (ou ferramentas) pelas quais se podem produzir transformações - pela/na criança - sempre que, quando e quanto , estas atividades forem usadas como subsídios para a apropriação do aprendizagem, realizando a partir delas, as suas mudanças, tendo como finalidade tornar individual a mediação pedagógica daquele que ensina em estreita relação com aquele que aprende. Em uma palavra, trata-se de como **mudar**.

No desenvolvimento sociomotor, o movimento tido como comportamento intencional não é *“resultado de contrações musculares puras, mas, sim, a materialização de uma ação humanizada, refletida previamente por uma atividade superior”*. (Luria: 1988). Daí, acrescentarmos, que esta concepção de desenvolvimento assenta-se no que pode ser histórico e culturalmente influenciado. Quer dizer, diferentes palcos sociais, diversificadas culturas, inúmeras formas de se expressar e de se comunicar com os gestos.

Embora tenhamos recorrido a respeito de desenvolvimento motor, psicomotor e sociomotor, isoladamente, queremos deixar explícito que não os concebemos como domínios estanques, desconectados e desvinculados, conforme salienta-nos os autores que atuam nessa área de estudos.

De acordo com a visão da literatura especializada, os três tipos (?) de desenvolvimento aparecem desarticulados entre si e, na maioria das vezes, alegam para essa facção o fato de que cada tipo específico de desenvolvimento, quer motor, quer psicomotor, ou ainda, sociomotor, em determinadas situações, um seria mais solicitado do que o outro. Neste sentido, concebem desenvolvimento motor como aquele relacionado à motricidade do sujeito; desenvolvimento psicomotor direcionado para o afeto e a cognição; e o sociomotor estaria voltado para a

interação. Apesar de pensarem e afirmarem esta presumida separação, os autores não explicam o “como” e o “quando” devemos estabelecer qualquer tipo de “divisas”. Diante do exposto, o que dizer, então, dessa visão separatista?

Pensamos que é impossível isolar um desenvolvimento do outro, pois não conseguimos imaginar que critérios utilizar para vislumbrar na prática cotidiana, o motor sobrepujando o psíquico ou o social. Eles, sem sobra de dúvidas, estão interligados, integrados e inter-relacionados no ser humano.

Entendemos que, para além das perspectivas motoras ou psicomotoras de desenvolvimento humano, é necessário dirigir o olhar em direção a uma compreensão de motricidade humana que esteja comprometida com os determinantes históricos, sociais e culturais do homem e não somente com os aspectos biológicos, psicológicos e cognitivos.

Posto isto, cremos que uma concepção que poderia suprir essa visão de desconexão entre os desenvolvimentos já discutidos, inevitavelmente, recai sobre uma concepção de movimento dialética, dialógica e histórica.

Frente a isso, acreditamos que é viável resgatar o pensamento de Gordin (In: Mazo & Goellner, 1991:46) com a finalidade de “viajar” junto com suas análises sobre o movimentar-se como um diálogo entre o humano e o mundo.

“(...) movimentar é conceituado como um comportamento pleno de sentido, como algo que acontece no interior de uma interdependência relacionada ao sentido. O ponto de partida de sua teoria, portanto, são as situações concretas nas quais o movimentar-se surge plenamente significante... O movimento é um todo indivisível da mudança, relacionado a algo pleno de significado, fora dessas mudanças.”

Ao se contemplar o movimento como possibilidade histórica e cultural, podemos trilhar uma nova trajetória para a motricidade humana e, com isto, superar a questão da unilateralidade das argumentações anteriores em prol de uma visão multifacetada do movimento, que seria muito mais do que um simples gesto mecânico, “robotizado” e a-histórico (desprovido de história).

1.4. O Herdado e o Aprendido na Motricidade

Nos estudos de Gehlen (1973) e Freire (1991), observamos não existir ainda um consenso referente às questões que permeiam a motricidade do ser humano como sendo herdadas ou aprendidas.

Mas, afinal de contas, o que podemos denominar como inato ou adquirido nas condutas motoras? Qual o papel da herança genética e da cultura nos gestos expressados através do movimento humano?.

Sabemos que o indivíduo ao nascer traz consigo um corolário genético que lhe permite obter de acordo com determinadas atitudes e necessidades do meio onde vive, a garantia para sua sobrevivência.

A história da Evolução da espécie humana, e em especial, a do homem, deve ser favorável para a sobreposição do potencial genético - algo comum na espécie (inato/herdado) - paralelamente aos aspectos característicos advindos dos determinantes sociais, históricos e culturais e diferenciados em cada espécie - adquiridos. Ambos, cultura e maturação genética, estão sempre presentes no organismo humano. Portanto, são fatores decisivos na arte do aprender do homem.

O conhecimento humano - frágil e inconsistente ao nascer -, é o de ser capaz de fazer coisas. Tomemos como exemplo o andar. O homem, inicialmente, está apto para acionar os mecanismos responsáveis pela marcha numa posição ortostática. Porém, esse andar e/ou bipedismo somente estará melhor organizado funcionalmente a partir do momento em que haja situações propícias e estímulos novos para conduzi-lo a um aprendizado significativo de uma forma de andar original.

A aprendizagem, neste caso, tem que fazer sentido para ser aprendida. O conhecimento, indubitavelmente, deverá ser relevante (útil para a vida, vantajoso e inserido num contexto vivido).

Dai, inferirmos que o homem aprende motivado por três razões básicas: ignorância, fragilidade e necessidades.

A fortaleza humana incide, principalmente, em reconhecer sua própria ignorância, fragilidade e insuficiência, diante do meio circundante. Ou seja, enquanto seres isolados somos fracos - não sobreviveríamos. Já como seres agrupados em sociedade somos fortes - sobrevivemos. Eis, então, a lógica da natureza humana.

O ser humano aprende devido a uma necessidade da natureza e, sobretudo, para estar vivo. À medida em que o homem compreende que seu corpo sozinho é insuficiente, ele amplia sua existência e sobrevive. A partir desse ponto ele começa a criar, manusear e transformar os recursos culturais que vão em direção à sobrevivência e, neste caso, o aprendizado conduzido

através da experiência mantida com o meio exterior é um fator preponderante e desencadeador de suas expectativas de vida.

De acordo com o pensamento de Freire (1991), *"(...) o homem é um animal de cultura, e graças a ela sobreviveu num meio hostil às suas possibilidades naturais de adaptação"*.

Entretanto, os pressupostos teóricos concernentes ao conhecimento humano que tecem inferências a respeito dele ser inato ou adquirido é bastante polêmico. É uma temática que não se esgota apenas em uma breve interpretação a respeito dos autores aqui enfocados (Gehlen, 1973; Freire, 1991).

O cerne da questão não se restringe em saber se a motricidade humana é herdada ou aprendida.

Autores como Wallon (1979), Fonseca & Mendes (1987), Le Boulch (1988) e outros, ressaltam-nos que o conceito de condutas culturalmente adquiridas é muito mais complexo do que posturas e habilidades observáveis - presentes ao nascimento ou aprendidas através da interação com o meio -, e envolve também aspectos afetivos, perceptivos e cognitivos.

Colocaremos alguns pontos considerados, do nosso ponto de vista, como sendo referências básicas e norteadoras deste trabalho que, de certa forma, estão intrinsecamente relacionadas com as condutas psicomotoras apreendidas.

Inicialmente, tomemos como referencial que o homem não é exclusivamente um ser motor ou um ser psíquico. Ele é, fundamentalmente, um ser psicomotor e, por isto, necessita que tanto o corpo como o espírito estejam em perfeita harmonia com o meio onde interage. A nosso ver, é necessário levar em consideração as atitudes, os gestos e as ações psicomotoras presentes de forma intrínseca na criança ao nascer e as que lhe serão incorporadas através de explorações, experiências e adaptações ao meio no qual está inserida.

A aprendizagem resulta na interação entre o organismo e seu ambiente. Os gestos inerentes ao aprendizado dos movimentos são inatos - a priori -, porém as particularidades de cada ação gestual visualizadas na motricidade do ser humano serão determinadas pelas atitudes e comportamentos experimentados no meio e pela manipulação adequada dos objetos circundantes, conferindo-lhe, assim, os gestos adquiridos.

As crianças que crescem e se desenvolvem em ambientes ricos em estimulação (boa nutrição, pais com altos níveis de escolaridade, higiene, viagens, acesso ao lazer, etc.) têm mais êxito no início da escolarização do que aquelas pertencentes a um meio menos favorecido e com visível estimulação menor e/ou inadequada. Isto, por inferência.

Podemos inferir, também, que algumas crianças têm experiências diferenciadas no campo da motricidade aprendida porque o ambiente onde vivem propiciam-lhes maior quantidade de estímulos motores (em alguns aspectos), sociais, históricos e culturais, do que aquelas

pertencentes a meios com uma estimulação mais precária, pois têm restritas e limitadas as aferências da cultura do seu meio.

Faz-se jus observar que, impreterivelmente, o desenvolvimento motor de crianças de ambientes diferentes não se mostrará igual no tocante aos gestos adquiridos revelados ao longo das ações. Cada movimento realizado exibirá peculiaridades, originalidades e divergências e, quando muito, encontraremos tão-somente algumas semelhanças.

Numa primeira instância, poderemos até julgar o desenvolvimento motor como sendo igual para todas as crianças. Contudo, quando atentarmos para os detalhes expostos em cada habilidade e na ação envolvida nos gestos da linguagem corporal, logo evidenciaremos as desigualdades.

Concordamos com Freire (1991, p. 47), ao apresentar a seguinte afirmativa: *"Basta-nos que tenhamos o inato no ponto inicial. Do resto podemos dar conta. Temos a inteligência... temos a sensibilidade"*. Temos o corpo - nosso receptáculo e habitáculo de tudo o que é sensível e inteligível.

Compreendemos a sensibilidade como a faculdade de sentir. Sentir as aferências que nos chegam através da percepção das coisas, dos objetos e dos outros sujeitos, através dos "radares" sensoriais instalados em cada um de nós.

Compreendemos a inteligência como um mecanismo capaz de "deglutir" coisas que nos faltam. Em uma palavra, que nos limita e/ou nos restringe a sobrevivência. Por exemplo, quando algo é desconhecido ao homem, ele imediatamente registra o que não conhece e aciona o dispositivo que fará a inteligência funcionar. Extrapolando para o âmbito educacional, tomemos por base um conteúdo qualquer ministrado na sala de aula. Este conteúdo para ser aprendido (adquirido) pelo aluno tem que, necessariamente, ser excitante e desconhecido (aquilo que excita os sentidos) para ser deglutido (e digerido) por ele. Caso contrário, ele simplesmente o recusa porque não faz falta para a vida, não é significativo (quer dizer, não é útil para o viver... não é vantajoso... não faz parte de um contexto vivido e convivido...).

O homem é o único animal que nasce sem a garantia de sobrevivência e desprovido de conhecimento inato. Por isto, a necessidade de aprender o espaço exterior (e de tudo que está contido neste espaço) para sobreviver. Dito de outra maneira, construir (adquirir) o conhecimento que o levará em direção à vida.

A aprendizagem se caracteriza como processo contínuo de configuração, de apropriação e de construção. E como toda construção... não pode vir, de modo algum, determinada pelos códigos genéticos. Em outras palavras, é como se carregássemos todos os genes (o da música, o da pintura, o da literatura, o da retórica...), porém só alguns deles irão se manifestar para a vida (os que o meio prontamente requisitar). A aprendizagem como fulcro para o homem aprender

algo novo, motivado, sobretudo, pelas aferências históricas, sociais e culturais presentes no meio onde habita.

1.5. De Primatas, de Homens, de Trabalho, de Linguagem, de Consciência, de Gestos, de Crianças e de Palavras: Configuração de Algumas Proposições da Perspectiva Histórico-Cultural

De acordo com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, cujo principal representante é Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934)¹, é a relação com o outro, na/pela/com a linguagem, que se circunscreve o caracteristicamente humano. À luz dessa abordagem, o homem só se configura no plano das (inter)ações.

Esse novo panorama para a psicologia (fortemente influenciada pelas proposições de Marx e Engels) tem por objeto romper com o pensamento metafísico que, naquela época, preponderava nessa área. Tal arquitetura teórica ancora-se no materialismo histórico e na lógica dialética e, desta forma, esforça-se por entender o ser humano a partir de sua potencialidade criadora e de sua concretude histórica.

A psicologia soviética ou dialética tem como berço originário a União Soviética pós-revolucionária e traz para a psicologia a reflexão social e cultural do homem e dos seus processos psicológicos superiores. Surgiu, aproximadamente, em 1920, mas sua legitimação vai ocorrendo aos poucos e seu reconhecimento se dá após um longo período de suas primeiras investigações, cujo nomes de Alexander R. Luria (1901-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979) também são representativos para a composição desse novo marco teórico.

Podemos destacar entre os estudos conduzidos por Vygotsky, os que se seguem: a constituição do sujeito na/pela/com cultura; o trabalho social vinculado à utilização de instrumentos e a emergência da linguagem como determinantes na criação homem na filogênese; os processos de internalização e mediação, como substratos que tentam explicitar a configuração da consciência humana; a centralidade do signo.

Para a matéria, foi necessário milhões de anos para passar de sua forma inorgânica à orgânica, e desta à sócio-histórica. Porém, é com a aparição da atividade consciente no homem que se tem início uma etapa superior do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

¹ São também atribuídos à teoria iniciada por Vygotsky e que abarca outros autores da Psicologia Soviética, os termos “sócio-cultural” ou “sócio-histórica”. O termo que utilizamos nesta investigação - “histórico-cultural”, origina-se da proposição de que toda interação social é analisada pelos autores dessa corrente epistemológica como emergente em uma cultura (todo tipo humano de sociedade é cultural) e tais análises são conduzidas sob o prisma histórico, isto é, considerando-se os fenômenos em processo de mudança.

A atividade consciente humana diverge de forma acentuada do comportamento individualmente mudável dos animais.

De acordo com Luria (1991:71-73), as diferenças fundamentais da atividade consciente do homem podem ser sintetizadas em três traços:

"(...) 1) A atividade do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos; 2) Diferente do comportamento animal, a atividade consciente não é forçosamente determinada por impressões evidentes, ou por vestígios da experiência individual imediata; 3) A grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem."

Quanto ao primeiro traço, um grande percentual dos nossos atos não estão baseados em quaisquer inclinações ou necessidades de cunho biológico. A atividade do homem é dirigida por necessidades complexas, freqüentemente designadas de "superiores" ou "intelectuais". Segundo Luria (1991:71) situam-se entre elas: *"(...) necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação... de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição"*.

No que respeita ao segundo traço, Luria (1991:72) aponta-nos que o homem, *"(...) pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores, porém leis mais profundas"*.

Para ilustrar esse traço da atividade consciente tipicamente humana, tomemos como exemplo o seguinte: ao saber que a água do poço está envenenada, o homem jamais irá bebê-la, ainda que esteja sedento. Neste caso, o comportamento do homem não é regido pela impressão imediata da água que provoca atração, mas por um conhecimento aprofundado que ele tem de tal situação. Assim, o comportamento caracteristicamente humano, fundamentado no reconhecimento da necessidade, é livre. Ou seja, não é orientado por motivos biológicos.

Por fim, Luria (1991:73) ressalta-nos o terceiro traço que difere a atividade consciente do homem do comportamento animal:

"(...) a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem."

Desde o momento em que nasce, a criança configura o seu comportamento sob a influência das coisas que foram construídas historicamente: senta-se à mesa, bebe em um copo, come com colher, e outros. Ela assimila, pois, habilidades que configuraram-se ao longo da história social. Através da fala (oralidade) transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e, ulteriormente, pelo centro da linguagem, ela incorpora no espaço escolar as mais relevantes aquisições da humanidade.

Diante do exposto, concordamos com Luria (1991:73) quando ressalta-nos o seguinte:

"(...) a maioria dos conhecimentos e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações."

E tendo por base as colocações aqui mencionadas, devemos buscar as peculiaridades da forma superior caracteristicamente humana, conforme os dizeres de Luria (1991:74), *"(...) na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos e com o surgimento da linguagem"*.

Como essas formas de vida não estão presentes nos animais, prossegue o supramencionado autor:

"(...) as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da 'alma' nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas."

O trabalho enquanto potencial que gera a criação e principal forma de se expressar a atividade do homem, configura-se na mediação do sujeito com a natureza e é determinante no desenvolvimento social e cultural.

Devido a necessidade premente de construir e aumentar sua margem de sobrevivência, o homem por meio do trabalho, percebeu a relevância da convivência compartilhada com outros membros do grupo social e, com isto, a emergência de se comunicar. Surge, pois, a linguagem

que par a par com o trabalho servirá como aferência fundamental às modificações ocorridas ao longo de sua transformação em homem.

Segundo Engels (1984:14), “(...) o trabalho criou o próprio homem”. Para ele (Engels), o trabalho pode ser considerado como o fator capital no processo de transformação do primata em homem, acarretando como conseqüências a liberação e burilamento da mão, por um lado, e a postura bípede, por outro.

O trabalho humano caracteriza-se pela utilização e fabricação de instrumentos e, também, pela atividade coletiva. De acordo com Leontiev (1978:69-70), o trabalho é mediado, desde os seus primórdios, pelo instrumento e pela sociedade. Este autor explicita que a atividade instrumental verificada nos animais não é vivenciada na coletividade e, sendo assim, não determina as relações de comunicação (linguagem) entre eles. A “atividade comunicativa” dos animais não se mistura com a “atividade produtiva”. Diferentemente, o trabalho humano é “atividade que se origina e é constituído socialmente”, pois pressupõe a “divisão técnica” e intervém na comunicação.

A divisão técnica acarreta modificações consideráveis na “estrutura da atividade”. Enquanto o objeto da atividade dos animais confunde-se com suas necessidades biológicas, no trabalho configurado na coletividade, o objeto passa a não combinar com o motivo, originando, pois, as “ações”. O que une, neste caso em particular, o resultado imediato ao produto final da atividade é a relação com os outros membros da coletividade, quer dizer, as interações sociais.

Segundo Luria (1991:77), a fabricação de instrumentos é o que distingue a atividade humana do comportamento animal, que não fabrica o instrumento. No homem, a preparação não é norteadada por razões de cunho biológico imediato; há embutido o sentido de utilização futura do instrumento. Este aspecto que reúne, ao mesmo tempo, uso, intencionalidade e significado do utensílio, pode ser denominado como a primeira forma de manifestação de atividade permeada pela utilização da consciência.

Ao seguir essa ótica de raciocínio da noção de trabalho, o instrumento não é concebido somente através de suas propriedades físicas, mas também como um “objeto social”. Assim, nas palavras de Leontiev (1978:83):

“(...) mesmo quando utiliza um instrumento humano especializado e artificial, um símio só age nos limites orgânicos dos seus modos instintivos de atividade. Em contrapartida, nas mãos do homem, o mais simples objeto natural torna-se muitas vezes um verdadeiro instrumento, isto quer dizer que ele efetua uma operação verdadeiramente instrumental, elaborada socialmente.”

O trabalho, no sentido em que este é contemplado na obra de Marx, está intrinsecamente relacionado com a gênese da consciência humana. Trabalho compreendido como ação exercitada de forma deliberada pelo homem sobre a natureza com o intuito de transformá-la, por um lado, tendo em vista aumentar suas chances de sobrevivência, por outro, abarca em seu bojo faculdades motoras e psíquicas.

No trabalho exercido no âmbito da coletividade surge, então, a necessidade de comunicar-se e, por extensão, vislumbra-se a possibilidade de refletir, planejar, emitir conceitos, abstrair, generalizar, e muitos outros. Com isto, possibilita-se concomitantemente a construção de signos e da linguagem, peças essenciais na gênese do pensamento e da consciência.

Tendo por base que o trabalho humano, nos primórdios da escala evolutiva da espécie, surge como ação (atividade/motricidade/gestualidade), casualmente prolongada em seu alcance pelo uso de instrumentos, fica clarificada uma possível indicação de co-relação entre motricidade e atividade consciente, entre corpo e mente, entre ação individual e atividade produzida no seio da coletividade, como constitutivos indissolúveis da realidade do homem.

Um outro fator concernente ao trabalho e que foi retratado por Vygotsky (1996b), é que o processo de trabalho exige do homem um controle sobre seu próprio comportamento. O primata, de modo inverso, adapta-se passivamente à natureza e, por este motivo, ele (primata) não consegue controlar seu próprio comportamento sendo, pois, incapaz de dominá-lo através de símbolos artificiais, devido ao trabalho estar ausente.

Para Vygotsky (1996b), a capacidade para produzir “um signo”, ou de introduzir “recursos auxiliares” instaura o comportamento tipicamente humano e estabelece a diferença entre os primatas e o homem mais primitivo. Nessa ótica de análise, o pensamento do chimpanzé não depende da oralidade (fala). Tal “forma puramente biológica de pensamento não-linguístico” supõe que, para os animais, pensamento e fala são constituídos por raízes genéticas divergentes.

Posto isto, vejamos alguns aspectos sobre o surgimento da linguagem que, como bem aponta-nos Luria (1991:77), *“(...) é a segunda condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem”*.

A linguagem é, tal como a ação, um sistema que obedece a seqüências significativas (úteis para a vida), característico da espécie, por abarcar uma ordenação e uma relação de elementos vocais que em si lhe dão significância. Quando alteramos a seqüência das letras em uma palavra, oralmente ou escrita, modificamos também seu significado (como exemplo, braco ao invés de barco). A linguagem não é apenas um sistema norteado por combinações, mas sim um sistema de relação que tem seu berço originário na sociedade. A palavra não pode ser considerada um som qualquer, mas uma seqüência de sons que lhe confere o significado que se constrói a partir do comportamento gregário do homem. Não é um som ou um conjunto de sons

arbitrários e vazios. O significado das palavras é o seu componente imprescindível e este é, essencialmente, uma sequência fonética, reestruturada e decodificada socialmente.

De acordo com Luria (1991:78) entende-se por linguagem “(...)um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, e outros”. Desta forma, na/pela/com a linguagem, a palavra “mesa” designa um tipo de móvel que serve, por exemplo, para escrever, a palavra “bolacha” denomina algo comestível, enquanto “correr”, “saltar”, “escrever” designam ações.

À luz dessa ótica de raciocínio, as palavras reunidas em frases são tidas como os principais meios de comunicação em torno dos quais, o homem não só conserva, mas também propaga e assimila a experiência acumulada de seus antecessores.

Essa linguagem não existe e nem assiste entre os animais, pois não serve para nomear coisas, não discrimina ações e muito menos qualidades.

O homem - ser biológico, social e histórico -, diferentemente do animal, necessita aprender a ver, ouvir e pensar, conforme propõe Marx & Engels (1993:43). E a resultante desse aprendizado já existe como tarefa determinada em forma de linguagem humana. Nestes termos:

“(...) a linguagem é tão antiga quanto a consciência real, prática, que existe para outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim; o animal não se ‘relaciona’ com nada.”

O problema do surgimento da linguagem humana é objeto de análise de uma diversidade de suposições e pressupostos teóricos.

Algumas teorias hipotetizam que a linguagem é algum tipo de manifestação do campo espiritual, atribuindo-lhe, segundo a Bíblia, “origem divina”. Tais acepções, além de vagas, omitem o fato de que a linguagem é concebida como uma especial “forma simbólica de existência”, que permite fazer uma distinção entre a vida intelectual e qualquer manifestação do mundo espiritual.

A solução científica da problemática referente à origem da linguagem somente se tornou viável, conforme o pensamento de Luria (1991:79):

"(...) quando a filosofia e a ciência abandonaram as tentativas de procurar as raízes da linguagem no âmago do organismo e de deduzi-la diretamente das peculiaridades do 'espírito' ou do cérebro, concluindo que as condições que originaram o fenômeno devem ser procurados nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana."

De acordo com tais colocações, existem bastantes fundamentos para supor que o aparecimento da linguagem teve suas origens nas formas de comunicação contraídas pelos homens ao longo do processo de trabalho.

A forma conjunta de atividade prática propicia eclodir forçosamente no homem a necessidade de propagar a outros determinada informação. Neste sentido, Luria (1991:79) coloca-nos o seguinte:

"(...) esta (necessidade) não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivências), devendo, ao contrário, designar os objetos (coisas ou instrumento) que fazem parte da atividade do trabalho conjunto. Segundo as teorias originárias da segunda metade do século XIX, os primeiros sons que designam objetos surgiram no processo de trabalho conjunto."

Para Luria é incorreto pensar que os sons que assumiram gradativamente a função de conduzir certa informação, eram "palavras" dotadas de capacidade de denominar com independência os objetos, seus aspectos qualitativos, ação ou relações. Partindo-se do exposto, este autor (1991:79) prossegue colocando-nos:

"(...) os sons... ainda não tinham existência autônoma. Estavam entrelaçados na atividade prática, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente que eles surgiram... em princípio, coube posição determinante aos atos e gestos..."

Durante um longo período, a linguagem esteve ligada ao gesto e ao ato. Neste sentido, Luria (1991) explicita-nos que o mesmo complexo de sons podia denominar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida com esse objeto. Só após muitos milênios é que a linguagem começou a desvincular-se da ação prática e a adquirir autonomia.

Mais adiante, Luria (1991:80) ressalta-nos que a linguagem foi um aspecto relevante e decisivo na ulterior reorganização da atividade consciente do homem. Para este autor, *“(...) a par com o trabalho é o fator fundamental de formação da consciência”*. Apoiando-se em tais proposições, aponta-nos as três mudanças fundamentais que a linguagem imprime à atividade consciente do homem:

“(...) 1) a discriminação dos objetos, a atenção dirigida para eles e sua conservação na memória, na medida em que a linguagem designa objetos e acontecimentos pelas palavras, mesmo quando eles estão ausentes, o que acarreta uma duplicação do mundo perceptível; 2) a possibilidade de abstração de propriedades dos objetos e de generalização, relacionando as coisas perceptíveis a categorias; e, 3) a possibilidade de transmissão de informações, ao longo do desenvolvimento histórico-social, por constituir a linguagem um ‘meio de comunicação’ e o ‘veículo mais importante do pensamento’.”

Por fim, Luria (1991:81) salienta-nos que, ao transmitir a informação de essência complexa, cuja produção se dá ao longo da trajetória histórica da humanidade, a linguagem permite ao homem deglutir essa experiência e através dela apropriar-se de uma diversidade incomensurável de habilidades, conhecimentos e diferenciados comportamentos, os quais, certamente, não seriam conquistados na atividade independente de um sujeito isolado. Complementando seus argumentos, este autor evidencia-nos que:

“(...) o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante do desenvolvimento da consciência.”

Vygotsky parece relevar, mais do que Luria, o aspecto constitutivo da linguagem. Porém, esta é uma temática que merece ser enfatizada. Smolka (In: Braga, 1995:39) destaca algumas ambivalências nos escritos de Vygotsky que podem levar a diversas interpretações: o signo como estímulo instrumental; a linguagem como instrumento no processo de comunicação; a linguagem como função; a função mediadora do signo. Contudo, ela (Smolka) evidencia que a referência feita por Vygotsky ao signo como instrumento, pode-se levar em conta a linguagem como “ação” e não simplesmente “meio”, mas “modo de ação”. Tal consideração, para Smolka, não traz

especificidade à obra vygotskyana. Pelo contrário, o que circunscreve suas elaborações é que elas *“anunciam outras possibilidades de se conceber a linguagem, o que traz para o centro das discussões o seu caráter constitutivo”*.

O caráter constitutivo da linguagem vai incorporando-se na obra de Vygotsky (1993:108), mais especificamente, no último capítulo de “Pensamento e Linguagem”, quando coloca-nos que: *“(...) o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”*. Neste sentido, o aspecto comunicativo da linguagem e a inter-relação entre linguagem/pensamento são complexos e a origem destes últimos é controversa. Podemos levar em consideração que esse caráter constitutivo dá-se, ao mesmo tempo, em um entrelaçamento, assim como se pressupõe a emergência do trabalho, instrumentos e linguagem, na filogênese.

Nas análises vygotskianas sobre a linguagem, a questão do significado ocupa lugar de destaque. De acordo com Vygotsky (1993:104):

“(...) o significado é componente essencial da palavra sendo, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, na medida em que o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.”

Neste sentido, o significado viabiliza a atividade comunicativa entre os usuários da língua, define uma maneira de organizar o mundo real de modo que a alguns objetos (meias) essa palavra se aplica e a outros (mesas, tambores) essa palavra não pode ser aplicada.

Nos dizeres de Vygotsky (1993:104) é no significado que existe e assiste a unidade das duas funções essenciais da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Assim, são os significados que vão oportunizar a mediação simbólica entre o sujeito e o mundo no qual se situa.

Do ponto de vista do autor, os significados constituem-se:

“(...) no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da palavra, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável.”

Vygotsky (1993) evidencia duas instâncias no significado das palavras: o significado propriamente dito e o sentido. O **significado propriamente dito** é concernente ao sistema de relações objetivas que se formou ao longo do processo de desenvolvimento da palavra. Consiste em um núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, partilhado por todas as pessoas que a usam. O **sentido**, por conseguinte, é constituído no decorrer das múltiplas experiências do sujeito nas demandas e possibilidades que as interações oferecem. Deste modo, relaciona-se com o experienciado, com o vivido, com o convivido pelo sujeito. Ou seja, o sentido tem um significado afetivo e simbólico.

Sob tal prisma de análise, a linguagem é, pois, sempre por um caráter eminentemente polissêmico. Com isto, requer interpretações baseando-se em fatores lingüísticos e extralingüísticos. Conforme o pensamento de Vygotsky (1993:130):

"(...) Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente - também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de ter atingido esse plano."

Ao prosseguir com essa ótica de raciocínio, tanto a questão da internalização como a questão da configuração do significado circunscrevem um aspecto de suma importância para compreender a perspectiva unificadora do funcionamento psicológico do humano proposta por Vygotsky: a internalização da linguagem.

Nas palavras de Oliveira (1993:51), no processo de aquisição da linguagem a criança inicialmente usa a fala socializada, com a função de comunicação e de interação social. Em fases mais avançadas de sua aquisição, contudo, a linguagem, usada primeiramente com o intuito de promover o intercâmbio com outras pessoas, é internalizada. Ela (linguagem) passa a servir ao próprio sujeito. Quer dizer, no transcorrer do desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar a linguagem como ferramenta de pensamento, cuja função recai na adaptação pessoal.

O uso da linguagem como instrumento de pensamento pressupõe um processo de internalização da linguagem. Ou seja, não é só falando com outras pessoas que o sujeito dá um salto qualitativo para o pensamento verbal. Ele também desenvolve, gradativamente, o "discurso interior" (uma forma interna de linguagem, voltada para o próprio sujeito e não a um interlocutor externo). Tal discurso pode ser vislumbrado como uma espécie de diálogo consigo mesmo. Apoia-se nas "ondas" emitidas pelo raciocínio do indivíduo, porém a sonoridade expressa através da fala não se encontra presente. Tem por função de subsidiar o sujeito nas suas operações psicológicas.

Fechando os pontos, Vygotsky (1993:132) afirma-nos que:

*"(...) As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um **microcosmo da consciência humana**."*

O pressuposto básico de que a linguagem é constitutiva e de que os signos, em processos de interação social, consubstanciam a "consciência individual", é demarcada por Bakhtin (1992:35-36). Este autor correlaciona o "domínio dos signos" ao "domínio do ideológico", de tal maneira que as "consciências individuais", configuradas por signos, quando interagem em uma "cadeia ideológica", vem à tona novos signos. Este processo é reconhecidamente dialético, pois a consciência só se torna consciência no âmbito desse processo. Ao invés do "tudo" da corrente idealista e do "nada" da vertente positivista, Bakhtin e os teóricos da escola soviética, localiza a consciência no *"material social particular de signos criados pelo homem"*. De acordo com o ponto de vista de Bakhtin, a consciência não é um produto da natureza, e a ideologia não é oriunda da consciência. Neste sentido, aponta-nos:

"(...) a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis... Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, constituem seu único abrigo."

Ao retomar Vygotsky (1991:31) podemos ressaltar que a linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento do ser humano. A linguagem propicia à criança a confecção de instrumentos auxiliares na resolução de tarefas complexas. Permite, subsequente, planejar a solução para um problema antes mesmo de sua realização e, assim, regular seu próprio comportamento. Nas palavras do autor:

*"(...) signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. **As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.**"*

Nesse sentido, a linguagem emerge como um relevante fator de comunicação social. Quer dizer, tanto para as crianças como para os adultos é usada para viabilizar a interação social. É, pois, a necessidade de comunicação que faz “desabrochar” o desenvolvimento dos sistemas de linguagem.

Segundo Wertsch (1990:63), Vygotsky utilizava os termos “funções mentais” e “consciência” para denominar processos que designamos cognitivos. Ao dar prosseguimento às análises dos pressupostos vygotskyanos, ele (Wertsch) ressalta-nos:

“(...) Vygotsky usa o termo função mental para referir-se a processos, tais como: memória, atenção, percepção e pensamento. Ele fez uma diferenciação entre ‘funções mentais elementares’ (por exemplo, atenção involuntária), e ‘funções mentais superiores’ (por exemplo, memória lógica e atenção voluntária)... O que é central para a concepção de Vygotsky no que respeita às funções mentais, e em especial, as superiores, é o fato de que não existe uma forma simples de entender nenhuma delas separadamente. Sua verdadeira essência é serem interligadas com outras funções.”

Tal ênfase na interfuncionalidade reflete-se, mais precisamente, na compreensão que tem o Vygotsky do termo consciência². A organização dinâmica aplica-se ao afeto e ao intelecto. De acordo com Wertsch (1990:65), “(...) os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão totalmente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”.

Detectamos, então, nos próprios termos utilizados por Vygotsky, uma postura questionadora quanto à separação entre as esferas cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico.

É relevante salientar que a perspectiva vygotskyana é declaradamente monista, pois não propõe cisão entre cognitivo e afetivo no ser humano. É, pois, uma abordagem reconhecidamente holística, sistêmica e contrária ao estudo de elementos fragmentados do todo. Centraliza-se na busca de unidades de análises e tem por objeto manter as propriedades da totalidade do sujeito como um todo indissociável.

Neste sentido, Vygotsky ressalta-nos, enfaticamente, que uma das principais falhas da psicologia tradicional é, por um lado, a desvinculação entre os aspectos intelectuais e, por outro, os volitivos. Tal aceção ancora-se no fato do autor considerar que o pensamento origina-se no

² “Para Vygotsky a noção de consciência não estava ligada à teoria psicanalítica e, portanto, não está posta em contraste com ‘inconsciente’, ‘pré-consciente’ ou outros termos semelhantes. Além disso, Embora seu uso do termo derive de uma preocupação com o marxismo, ele não focalizou termos tradicionais do marxismo como consciência de classe ou falsa consciência.” (Wertsch, 1990:64).

campo da motivação e, por tal razão, inclui necessidades, impulsos, interesses, afetos e emoção. A compreensão cabal do pensamento humano só é viabilizado quando se tem o entendimento de sua base afetivo-volitiva.

A fundamentação de Vygotsky nos postulados do marxismo é evidenciada, pois ele toma a dimensão social de consciência como fundamental e, por conseguinte, secundariza a esfera individual. A consciência, ou seja, a internalização ou construção do plano intrapsicológico ocorre a partir de material interpsicológico, de relações sociais, não constituindo, então, uma mera cópia da realidade exterior, mas o seu desenvolvimento no plano consciente.

Cabe-nos lembrar também, que a passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico abarca relações interpessoais concentradas, mediadas simbolicamente, e não trocas “robotizadas” restritas a um patamar meramente intelectual. Inclui, por conseguinte, a configuração de sujeitos únicos, com diferentes percursos e distintas experiências em sua inter-relação com o meio exterior e, substancialmente, com outros indivíduos.

Wertsch (1988:83) afirma-nos que para Vygotsky:

“(...) a internalização não é um processo de cópia da realidade externa em um plano interior já existente; é, mais do que isso, um processo em cujo seio se desenvolve um plano interno da consciência.”

O conceito de internalização mantém nítidas relações com os pressupostos básicos da abordagem concebida por Vygotsky, ou seja: o fundamento histórico-cultural do funcionamento psicológico humano; a relevância dos processos de mediação; a idéia de que a estruturação dos processos psicológicos é dinâmica e que as ligações interfuncionais são ininterruptas.

Em relação ao exposto, Luria (1988:221-222) manifesta-se da seguinte forma:

“(…), a consciência humana, que é resultado de atividade complexa, e cuja função se relaciona com a mais alta forma de orientação no mundo circundante e com a regulamentação do comportamento, formou-se ao longo da história social do homem durante a qual a atividade manipuladora e a linguagem se desenvolveram, e seu mecanismo exige a íntima participação dessas... através da fala, a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação e decodificação das informações, como também na regulamentação de seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio comportamento... É capaz de comparar as ações que executou com suas intenções originais, e corrigir os erros cometidos.”

Assim, para Vygotsky (1991:65), a consciência, pois, contemplada como a própria essência da psique humana, concretiza-se numa inter-relação dinâmica e em transformação no desenvolvimento individual, entre intelecto e afeto, atividade no mundo exterior e representação simbólica, bem como no controle dos próprios processos psicológicos, no sujeito e na interação social. Deste modo, a internalização das atividades sociais historicamente construídas oferece o alicerce do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.

Cabe-nos assinalar que para Vygotsky, a cultura não é vislumbrada como um sistema estático, mas como algo que o sujeito passa a fazer uso como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo, de forma que a internalização, quer dizer, a consciência, torna-se um processo de subjetividade, tendo como ponto de partida as situações de intersubjetividade.

À luz das proposições argumentadas por Vygotsky, a consciência humana é concebida, então, como um processo semiótico mediado por signos e configurado historicamente por meio das relações partilhadas socialmente pelos homens em diferentes “palcos” culturais.

Neste sentido, a criança nasce em um ambiente histórico, social e cultural, circunscrito pela atividade consciente do homem. No decorrer do seu desenvolvimento, ela necessita aprender sua leitura de mundo com os ouvidos, com os olhos, com os braços, com as pernas, com a pele, com a língua e com o cabelo. Isto é, desenvolver a capacidade de apoderar-se dele (mundo real), de manipulá-lo, de construí-lo e de transformá-lo de forma consciente.

Assim, a consciência passa a ser “habitada” por signos, significados e imagens, a partir do momento em que há participação da criança em seu grupo social e tem início sua inter-relação com o outro, com companheiros mais “experientes” e com toda uma série de interferências presentes no ambiente. A consciência vai “desabrochando”, deixando de ser exigida apenas por necessidades instintivas, passando, gradualmente, a se guiar por razões construídas nas experiências compartilhadas entre os sujeitos no âmbito da coletividade.

Neste sentido, Sève (1980:173) afirma-nos:

“A consciência historicamente desenvolvida não é uma abstração inerente ao indivíduo singular, na sua realidade é um conjunto de relações sociais e em vias de desenvolvimento, sob a base das quais a consciência do indivíduo se forma biograficamente através de sua prática social e se inscreve corporalmente nas atividades neurológicas inatas ou adquiridas”.

A consciência implica necessariamente uma relação; relação com algo que não ela própria. Parafraseando Vygotsky (1996a), podemos conjecturar que a consciência na criança é configurada à medida em que ela é envolvida pelas relações sociais procedentes de diferentes

“palcos” culturais, obtendo, com isto, o germe necessário para o início da formação das funções mentais administradas pela atividade consciente. Neste sentido, há uma conversão das funções sociais em funções mentais superiores.

A criança, após o nascimento, começa a viver experiências sensoriais com seu próprio corpo. Ela, paulatinamente, adquire conhecimento de si mesma. Nesta percepção consciente, apreende e percebe as coisas, os objetos, os outros sujeitos e toda uma gama de aferências igualmente estimuladoras que estão à sua volta. Através do burilamento dos sentidos, a criança estabelece diferenças entre o seu corpo e o mundo exterior

De acordo com Kolyniak Filho (1995:28):

“(...) Embora não disponha de signos para representar suas sensações, a criança de um ano já tem um repertório de sensações de temperatura, peso, resistência ao movimento (por exemplo, quando o adulto segura suas pernas para trocar-lhe a roupa)... que lhe permitem reconhecer e identificar experiências recorrentes”.

É na interação da criança com o grupo social que emerge a função semiótica (a capacidade para fazer uso de signos) e “abrem-se caminhos” para a aquisição da linguagem. Apropriando-se das palavras, a criança começa a designar, dentre outras coisas, segmentos corporais, gestos e movimentos do próprio corpo, passando, posteriormente, a identificar esses elementos em outros sujeitos. No pensar de Kolyniak Filho (1995:29), “(...) esses são os primeiros conceitos cotidianos que o indivíduo forma sobre o corpo... de aquisição simples, pois baseia-se na percepção direta e na mediação de palavras isoladas”.

E nesse contexto de apropriação de um maior vocabulário, a criança responde às aferências do meio através da oralidade expressa em palavras. Começa a emitir conceitos, a esquematizar o pensamento, a tomar consciência... tendo como eixo de referência a palavra. E, neste sentido, Bakhtin (1992:147) aponta-nos: “(...) A palavra vai à palavra”. Ela, inicialmente, dá o comando para o outro e depois para si mesmo, permitindo, desta forma, um jogo de reversibilidade da palavra que vai e que volta para quem a emitiu.

Assim... tendo como ponto de partida o que foi dito... escrito... descrito, só nos resta pensar “como” as contribuições de alguns pressupostos da perspectiva histórico-cultural poderiam “abrir caminhos” para dirigir o olhar à motricidade humana.

E... ao optar por essa luneta de observação, como vislumbrar conceitos, tais como: movimento, corpo, gestos e consciência corporal? Que implicações teriam o ideário da corrente

histórico-cultural para focalizar com “outros olhos” os estudos voltados para a motricidade do homem?

Passemos, então, a tecer alguns comentários a respeito dos conceitos acima referenciados com a finalidade de situá-los em uma nova paisagem.

Em primeiro lugar, sendo humano, o movimento do qual se fala é aquele construído historicamente, na relação dialética e dialógica do homem com a natureza e com outros homens, dirimindo-se, pois, o reducionismo biologicista (visão muito acentuada na área da Educação Física).

O movimento que se procura é aquele que pode ser representado por signos, por múltiplos sentidos, por “mudanças de tom”, por diferentes olhares, por “sinalizações” conscientes, por “acostamentos semióticos” e, sobretudo, compreendido à luz de um panorama teórico de significados configurados socialmente.

Como bem aponta-nos Zaporózhets³ (1987:71):

“(...) para dominar los tipos complejos de habilidades motoras que el niño necesitará en el proceso de aprendizaje escolar y luego en su futura actividad laboral, es indispensable aprender a controlar conscientemente los propios movimientos, subordinarlos a la voluntad(...) Lesgaft⁴ decía que la habilidad para actuar conscientemente, la habilidad para comportarse constituye el objetivo de las ejercitaciones corporales.”

Diferentemente do animal, a criança domina conscientemente novas formas de movimento. O desenvolvimento de sua motricidade não ocorre de forma isolada; está incluída em um contexto mais amplo do desenvolvimento da atividade da criança e depende das tarefas que se estabeleceram antes e dos motivos que a impulsionaram a atuar. Nas palavras de Zaporózhets (1987:72), *“(...) En el curso del desarrollo cambia no sólo el carácter de las habilidades motoras del niño, sino también el procedimiento por el que se adquieren”*.

Complementando tais idéias, o supracitado autor enfatiza-nos o seguinte:

³ Questiones de psicología del niño preescolar. Bajo la redacción de A. Leontiev y A. Zaporózhets, Ed. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1948, p.102-112.

⁴ Piotr Lesgaft (1873-1909), pedagogo, anatomista y médico ruso. En la base de su teoría de la educación fisiológica se encuentra el principio de la unidad del desarrollo físico y mental del hombre. Lesgaft dio gran importancia a los juegos de movimiento como medio para el desarrollo físico y la formación del carácter del niño.

"(...) Si los hábitos motores elementales, que el niño asimila antes de la edad escolar, pueden constituir el producto derivado de su actividad práctica y lúdica, las formas complejas de las habilidades motoras indispensables para el deporte, el trabajo, la actividad artística, exigen el aprendizaje consciente."

O movimento humano realizado de forma consciente abarca, pois, todas as manifestações de práticas corporais das quais o sujeito pode formar uma representação psíquica, por meio de qualquer sistema de signos, e que podem ser submetidas ao seu controle voluntário. Tal controle requer o estabelecimento de relações entre meios e fins, pressupondo uma intencionalidade em todas as paisagens motoras realizadas deliberadamente.

Neste sentido, o movimento humano permeado pela ação da consciência (e, portanto, internalizado pelo sujeito) é entendido como processo em vias de construção, cujas formas históricas se viabilizam nas interações concretas do sujeito com a natureza e com outros "pares". Diante de tal paisagem, então, é possível conceber o movimento humano como produto de uma cultura, sujeita a manipulações, experimentações, (trans)formações e (re)composições.

Tendo por base tais argumentos, o corpo transforma-se em um utensílio do pensamento e da comunicação (o lócus onde ela se estabelece). É, mais precisamente, nele e com ele que poderemos nos identificar no que somos: seres humanizados, norteados pela intencionalidade e conscientes de seus atos, quer na motricidade individual, quer na motricidade exercida no seio da coletividade.

Com isto, a consciência corporal é circunscrita e produzida no âmbito das relações sociais e o lócus é a palavra (que é a unidade de análise do signo e também pode ser concebida como uma via de mediação nas relações com os outros). Daí, depreendermos, que a consciência é um objeto de conhecimento configurado coletivamente.

A consciência na criança é, pois, dependente da experiência cultural e da aprendizagem. Ou, conforme, Vygotsky (1996a) a "*experiência das experiências*", porque, a nosso ver, procede e é retroalimentada, através de interações instrumentalizadas, mediatizadas e internalizadas, tanto pela experiência corporal como pela experiência proporcionada pela linguagem.

A consciência corporal é lapidada na ontogênese e propicia ao corpo da criança semiotizar-se por meio da experiência cultural. Com isto permite integrar as emoções e a afetividade, a objetividade e a subjetividade, o fantástico e o mágico, a instrumentalidade e a identidade.

Queremos enfatizar que a consciência corporal na criança é o alfabeto e o atlas do corpo, um mapa semântico que ancora-se nas aferências visuais, cinestésicas, táteis e auditivas (lingüísticas), um verdadeiro conjunto mnemônico de todos os segmentos corporais e, também,

de todas as suas vivências. Isto significa que a criança evidencia ou toma consciência das próprias sensações através da experiência aprendida e acumulada no espaço vivido, dividido e convivido com diferentes coisas, objetos, sujeitos e estímulos. Assim sendo, como mapa, a consciência corporal é imprescindível para a criança "navegar" no grupo social; como alfabeto é indispensável para interagir com os outros por meio da comunicação e do aprendizado.

A conscientização corporal que a criança vai adquirindo no decorrer do conhecimento de si mesma é corroborada através de relações compartilhadas com o mundo circundante, que lhe fornece o alicerce fundamental para a devida configuração e desenvolvimento da consciência de que possui e existe num corpo.

Enfim, a criança vai construindo sua consciência corporal justamente no processo de se expressar (através dos gestos). Nas demandas e possibilidades que as interações colocam para a expressão gestual da criança, é que ela vai configurando sua conscientização de corpo em um processo de diálogo com as coisas do mundo. Neste sentido, a consciência resulta processualmente desta relação dialógica, pois sempre estaremos contemplando crianças movimentando-se com intencionalidade, nunca formas de movimentos estereotipados e (des)membrados de signos, sentidos e significados. A motricidade da criança dita consciente vem à tona, nas suas mais distintas manifestações, como resultante da interação dialética entre os equipamentos biológicos do organismo e as suas práticas sociais experienciadas, vividas e convividas historicamente no seio de uma determinada cultura na qual se situa.

Tendo por base os dizeres da literatura tradicional, iremos colocar o que pensam os teóricos a respeito dos aspectos envolvidos na motricidade.

A título de esclarecimento, gostaríamos de evocar que não é nosso objetivo trazer elementos inovadores para direcionar o olhar para essa área do conhecimento, ou ainda, "abrir" caminhos alternativos para focalizar as habilidades motoras com "outros" olhos. Assim, o caráter do próximo capítulo é simplesmente informativo. Em uma palavra, o que é dito sobre essa área de estudos.

CAPÍTULO II

ASPECTOS MOTORES ENVOLVIDOS NA MOTRICIDADE: OS DIZERES DA LITERATURA TRADICIONAL

*“Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o
jeito de caminhar.”*

(Thiago de Melo)

2.1. Configuração do Esquema Corporal

Dirigir o olhar à história, origem e evolução do conceito de esquema corporal na criança é, de certa forma, rever os diferentes significados atribuídos ao corpo no decorrer da civilização humana.

Conta-nos a história que...

Durante muitos séculos, conforme argumenta-nos Lima (1994:12), uma visão fragmentada da realidade humana condenou o corpo a um nível inferior na hierarquia de valores. O corpo era o inimigo da alma que devia ser vencido para alcançar, segundo esta forma de pensar, a perfeição da moral. A batalha, além de inútil, resultava numa perpétua frustração. Na luta do homem contra sua própria natureza, só podia haver um perdedor: ele mesmo.

Desde Aristóteles, passando pelos pressupostos advogados pelo cristianismo, o corpo é, pois, colocado num plano inferior em função do espírito. O dualismo cartesiano, e toda a influência derivada de sua forma de articular as visões voltadas para o corpo, levou a considerar *“o corpo como objeto e fragmento do espaço visível e desvinculado do sujeito conhecedor”*.

Cansado de ser vítima e verdugo, ao mesmo tempo, no esquema obsoleto de uma moral que pretendia dissecá-lo ao meio, o homem capta, num momento histórico de radiante lucidez, a realidade existencial. Produz-se uma explosão geral de consciências, ao que ulteriormente dá-se o nome de Renascimento ou Renascença - séculos XV e XVI. (Lima, 1994:12).

Com isto, renasceu o interesse do homem por suas coisas e pelas coisas dos outros e renasce, também, o exercício de seu direito natural a saber-se, a sentir-se e manifestar-se orgulhoso de ser o que é: um Ser Humano. (Lima, 1994:12)

De qualquer forma, é somente no século XIX que o corpo começa a ser investigado, inicialmente, por neurologistas preocupados em compreender o mecanismo das estruturas cerebrais, e posteriormente por psiquiatras, numa tentativa de clarificar fatores de origem patológica.

Ajuriaguerra (in: Fonseca, 1987:59) defende a assertiva de que a *"a criança é o seu corpo"*. Para ele, a evolução da criança é sinônimo de autoconsciência e conhecimento minucioso das partes constituintes do seu corpo. Afirma-nos, também, que é a partir do próprio corpo que a criança adquire o substrato essencial para elaborar todas as suas experiências de vida com/no meio envolvente e, com isto, apropria-se dos elementos necessários à configuração de sua personalidade.

Wallon (1975:105), assegura-nos que um elemento básico e imprescindível à criança para estruturação de sua personalidade é: *"(...) a representação mais ou menos global, mais ou menos específica que tem do seu próprio corpo"*.

Le Boulch (1992:15), também é da mesma opinião ao colocar-nos que: *"(...) é através das relações mútuas do organismo e do meio que a imagem do corpo organiza-se como núcleo central da personalidade"*.

Essa habilidade, de caráter motor, cognitivo, afetivo, social, histórico e cultural, requer que o sujeito venha a reconhecer, discernir e internalizar os diferentes segmentos corporais que em conjunto constituem e integram uma unidade singular e plural que denominamos de **corpo**. Analiticamente, para alguns autores, é como se uma criança, numa primeira instância, ao ter em mãos um aglomerado de peças isoladas de um quebra-cabeça, forma uma imagem de uma gravura ou paisagem à medida em que vai ordenando, sintetizando e encaixando tais peças. De modo quase semelhante, a noção (autoconsciência) de corpo é paulatinamente formada no transcorrer da infância, culminando, pois, com sua lapidação por volta de 11 a 12 anos de idade.

O corpo é fonte de mediação à medida em que permite à criança interatuar com o mundo exterior e, subsequente, apreender (no sentido de identificar, demonstrar e explicar) o significado real das coisas, dos objetos e dos outros através das diferentes experiências que lhes são oferecidas para serem experimentadas no interior do grupo social.

Parafraseando Vygotsky (1996a:71), a consciência corporal para a criança, tal como a consciência como problema da estrutura do comportamento humano é, por inferência, a vivência das vivências, porque lhe permite evidenciar ou tomar consciência de si mesma através da interação experienciada no meio em que se situa. Isto, a nosso ver, significa que conhecendo-se, a criança não só percebe diferenças no seu corpo, mas também passa a distingui-las em relação aos que se encontram à sua volta.

Assim, a conscientização corporal que a criança vai adquirindo no transcorrer do autoconhecimento de si mesma é corroborada por meio de relações partilhadas com o mundo

circundante, que lhe fornece o alicerce substancial para a “construção” e desenvolvimento do esquema corporal.

O esquema corporal é um conhecimento que temos do nosso próprio corpo, quer em posição estática ou de relaxamento, quer em situações de motilidade. Ele é edificado através de relações experienciadas, tanto a nível dos objetos como a nível dos outros e do mundo envolvente.

O desenvolvimento do esquema corporal constrói-se a partir das experiências vividas pelo sujeito com/no meio ambiente no qual se situa, tendo como referencial o conhecimento adequado do seu corpo e que, reconhecidamente, é dependente das relações advindas da cultura, da sociedade e da aprendizagem.

Como salientado anteriormente, o desenvolvimento do esquema corporal na criança evolui lenta e continuamente até alcançar sua devida estruturação.

Descreveremos, então, os diferentes períodos da estruturação do esquema corporal com a finalidade de melhor compreender sua gênese.

Segundo Le Boulch (1992), a imagem do corpo se desenvolve em três etapas evolutivas, passando, consecutivamente, por submisso, vivido, descoberto e, finalmente, representado.

Para este autor, na etapa que corresponde ao “corpo submisso”, os movimentos são estritamente automáticos, sendo dependentes da bagagem inata (reflexos e automatismos de alimentação, de defesa e de equilíbrio). Daí resulta um comportamento dominado pelas necessidades orgânicas e ritmado pela alternância alimentação-sono. Os gestos não são orientados e se parecem mais com crises motoras do que com movimentos coordenados. Ou seja, ainda não há intencionalidade no que tange aos atos expressos em gestos.

Quanto ao “corpo vivido” (até os três anos de idade), a atividade do corpo traduz a expressão de uma necessidade fundamental de movimento e de exploração. A criança vive seu corpo, inicialmente, em relação simbiótica com sua mãe, uma vez que a maior parte de seus campos perceptivos são imaturos.

É por seus movimentos e suas gesticulações que se manifesta primeiro a espontaneidade da criança. É a partir desta espontaneidade motora, veiculada nas atividades de exploração, que a criança vai efetuar experiências com/no meio e, pelo centro do tateamento ou das reações circulares, vai enriquecer sua bagagem de práxis.

Os movimentos espontâneos, embora não conscientes numa instância inicial, dependem das experiências vividas anteriormente; não se trata aí de uma memorização de tipo intelectual, mas da manifestação de uma verdadeira memória do corpo, totalmente carregada de afetividade e orientada por ela.

Pela experiência vivenciada do movimento global, enquanto distingue seu “próprio corpo” do mundo dos objetos e que estabelece um esboço inicial da imagem do seu corpo (de si

mesma), a criança parte para a descoberta do mundo exterior, impulsionada pela interação com tudo aquilo que se encontra à sua volta.

Esta etapa termina na primeira imagem do corpo identificado pela criança como seu próprio **eu**.

A etapa do “corpo descoberto” (vai dos três aos seis anos de idade), Le Boulch (1992), afirma-nos que o surgimento da função de interiorização representa o fenômeno dominante nesta fase. Trata-se então de uma forma de atenção perceptiva centralizada sobre o próprio corpo, que permite à criança tomar consciência de suas características corporais e verbalizá-las através do jogo da função simbólica.

Esta etapa do desenvolvimento psicomotor corresponde à organização do esquema corporal, pois a criança adquire a maturação da função de interiorização.

De acordo com Le Boulch (1988:16), a função de interiorização é uma função perceptiva que permite à criança desviar sua atenção do meio em que se situa para seu “corpo próprio”, com a finalidade de chegar à tomada de consciência que, a nosso ver, é o alicerce para que a criança possa se expressar gestualmente, tanto a nível consciente (autoconsciência) como a nível reflexivante.

A criança descobre, também, sua dominância, a verbaliza e alcança um corpo orientado que vai se transformar em seu ponto de referência para situar a si mesma e os objetos em seu espaço e tempo. Ela então acessa a um tempo e espaço orientado a partir de seu próprio corpo.

Ainda neste período, a criança chega à representação dos elementos do espaço em que descobre formas e dimensões. É a partir desta fase que ela começará a assimilar conceitos tais como: **embaixo, acima, direita e esquerda**. Apreende noções temporais como a duração dos intervalos referentes ao tempo, de ordem e sucessão, ou seja, o que vem antes, depois, primeiro, último.

Para Le Boulch (1992), a etapa concernente ao “corpo representado” vai dos seis aos doze anos de idade, é uma imagem do corpo operante que associa uma imagem visual às sensações cinestésicas e à simbologia verbal; é o suporte daquilo que Piaget denomina de descentralização, que tem prolongamentos tanto no plano intelectual como no plano social.

Porém é necessário atingir a idade de 10 a 12 anos para que, no momento das aprendizagens praxiológicas, a criança possa dispor de **uma imagem mental do corpo em movimento** permitindo uma verdadeira representação mental de uma sucessão motora.

Morais (1988:25), aponta-nos também uma significativa diferença entre esquema corporal, conceito de corpo e imagem corporal. Para este autor, o esquema corporal resulta das experiências táteis e das demais sensações provenientes do corpo, o que permite ao indivíduo conhecer as partes que o compõe; o conceito de corpo implica no conhecimento consciente do próprio corpo, bem como no funcionamento dos seus órgãos. À guisa de exemplo, podemos citar:

a consciência de que o sujeito tem dois olhos, dois pés, um nariz, dois pulmões, dentre outros; e, por fim, a imagem corporal que está dirigida para a impressão que a criança tem de si mesma e cuja apropriação se dá pelo centro das experiências e dos estímulos procedentes e mediados por diferentes culturas, ou ainda, de uma diversidade de situações que a criança experimenta no decorrer de seu desenvolvimento à medida em que interage com os objetos, com o adulto socializado e com o espaço circundante.

Condemarín (1989:187), coloca-nos que o esquema corporal é burilado à medida em que a criança toma consciência de forma cabal do seu corpo. Este agir consciente não só permite uma simultaneidade no uso de determinados segmentos dele, mas também ajuda a manter conservada sua unicidade na diversidade de ações expressas em gestos que pode realizar.

Para Frostig (1966, in: Condemarín, 1989:187), um apropriado conhecimento do corpo é constituído por três elementos: imagem corporal, conceito de corpo e esquema corporal. Para esta autora, quando se percebe que um destes três aspectos encontra-se alterado, há uma variação, portanto, na habilidade da criança para exercer atividades que eliciem a coordenação óculo-manual e a percepção espacial.

De acordo com a autora supramencionada, a imagem corporal, significa, na criança, de um lado a experiência subjetiva da percepção de seu próprio corpo e, de outro, seus sentimentos no que tange a ele. Tal imagem poderia ser requisitada tanto por meio dos desenhos de figuras humanas que as crianças conseguem fazer, como através da sua capacidade de verbalizar através de palavras isoladas as diferentes partes que compõem o todo corpóreo.

Segundo Frostig (1966, In: Condemarín, 1989:188), o conceito corporal "*constitui o conhecimento intelectual que um indivíduo tem de seu próprio corpo*". Desenvolve-se posteriormente à imagem corporal e é adquirido através do aprendizado, sobretudo, quando a criança é deixada a sentir, pensar e agir sobre seu corpo com consciência e reflexividade. Inclui, também, o conhecimento que a criança tem do funcionamento que as diferenciadas partes corpóreas executam.

Nas palavras de Frostig (in: Condemarín, 1989:188), o esquema corporal diverge tanto da imagem como do conceito de corpo, haja vista ser um "dado" completamente inconsciente e modificado de momento a momento. O esquema corporal é responsável pela regulação dos músculos e segmentos do corpo, em relação recíproca, seja num movimento de cadeia aberta ou fechada, e varia de acordo com a posição que o corpo ocupa no espaço e no tempo.

Considerando-se que o corpo é o ponto de partida e de referência para a orientação espacial da ação e dos gestos motores, ele somente existe a partir do momento em que a criança põe-se a agir, explorar, imitar e transformar o mundo circundante. Com isto, reafirmamos nossa crença de que o esquema corporal não é um elemento inato, mas sim um elemento adquirido

evolutivamente por meio das atividades motoras e semióticas construídas culturalmente na diversidade de palcos sociais.

De acordo com a literatura especializada dessa área de estudos, quando a criança não desenvolve adequadamente seu esquema corporal, pode apresentar dificuldades relacionadas com a configuração espaço-temporal; no equilíbrio e na postura; na locomoção no espaço envolvente.

Na escritura, muitas vezes, não obedece aos limites de uma linha ou de uma folha. Pode não conseguir trabalhar bem com os símbolos concernentes à acentuação gráfica (ponto, dois pontos, ponto e vírgula e outros). A disposição de tais elementos em uma produção de texto podem se apresentar como tarefas de complicada realização.

Uma má configuração do esquema corporal também pode ser visualizado quando a criança apresenta confusões ou distorções analíticas das coordenadas espaciais, tais como: em cima, embaixo, ao lado, em frente e atrás. O traçado das linhas verticais, paralelas, horizontais e diagonais também podem ser interpretadas de forma errônea.

As crianças que não apresentam um esquema corporal definido, podem sentir dificuldades para se locomover em um espaço previamente determinado e em situar-se em um tempo, pois o esquema corporal está estreitamente inter-relacionado à orientação espaço-temporal.

A criança que não tem ainda o esquema corporal devidamente internalizado, pode manifestar dificuldades para coordenar seus movimentos. Segundo Oliveira (1992:75), tais dificuldades podem acarretar *"(...) uma certa lentidão que dificulta a realização de gestos harmoniosos simples como abotoar uma roupa, andar de bicicleta..."*.

2.2. Configuração da Lateralidade

Para Moraes (1989:26), a lateralidade pode ser conceituada como sendo a utilização preferencial de um hemicorpo para a execução de diferentes atividades. Esta preferência está estritamente relacionada com o uso do olho, ouvido, mão e pé. Desta forma, existem pessoas destros que são aquelas que usam o dimídio direito do corpo (olho, ouvido, mão e pé) para desenvolvimento e realizar ações diversas. E, existem pessoas sinistras, que são aquelas que se utilizam do dimídio corporal esquerdo. Já os ambidestros, usam ambos os hemicorpos com a mesma precisão e destreza.

O termo lateralidade cruzada aplica-se aos indivíduos que têm preferência pela mão de um hemicorpo e pelo olho e pé do lado contralateral. À guisa de exemplo, citamos as crianças que utilizam a mão direita para a escrita e demonstram predileção pelo olho e pé do lado esquerdo.

Há, também, a lateralidade indefinida, que é uma expressão usada para designar as crianças que ainda se mostram indecisas quanto ao uso preferencial de um hemicorpo. Neste caso, a criança utiliza indistintamente um ou outro dimídio corporal para executar as mesmas atividades que se lhes apresentam no dia-a-dia.

Existe uma diversidade de teorias que se esforçam por explicitar a questão da dominância lateral. Para Broca (1865, in: Moraes, 1989:26), o predomínio concernente à funcionalidade de um dimídio corporal não é programado no âmbito educacional, *“mas por uma supremacia de um hemisfério cerebral sobre o outro”*. Na constituição do cérebro humano encontramos dois hemisférios cerebrais, respectivamente, direito e esquerdo. Como já enunciado anteriormente, a criança destra tem como dominante o hemisfério esquerdo enquanto que a criança canhota age sob o domínio do hemisfério direito. Esta inversão que ocorre entre os hemisférios cerebrais e os hemicorpos dominantes pode ser explicada pelo cruzamento existente nas fibras neurais ao saírem do cérebro (mais precisamente, ao nível da decussação das pirâmides).

Ao longo dos anos, pensou-se erroneamente que tanto a lateralização cruzada como a lateralidade indefinida, pudessem concorrer para o surgimento de distúrbios da escrita, da leitura, de cálculos matemáticos, ou de fala, mais especificamente, gagueira. No contexto hodierno, sabemos que a lateralização cruzada ou indefinida e a ambidestria, poderão ser encontradas em crianças com dificuldades de aprendizagem, ou de fala, porém nunca como principal fator etiológico.

De forma semelhante, não se pode acreditar que uma criança sinistra venha a ter problemas, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem por possuir o hemicorpo esquerdo como dominante. Tal criança é tão normal quanto uma criança destra e, cabe-nos lembrar, que o fato

de uma dominância lateral à esquerda **não** é pré-requisito ou agente causador de qualquer problemática referente à assimilação de quaisquer conteúdos escolares. Portanto, é incoerente obrigar uma criança canhota a escrever com a mão direita tendo como base especulações, hipóteses ou “crendices” mal formuladas sobre “supostas” dificuldades de aprendizado em crianças sinistras.

Conforme afirma-nos Moraes (1989:27), as dificuldades constatadas no aprendizado de crianças com lateralização indefinida ou contrariada (imposição da escrita com a mão direita em crianças sinistras), dizem respeito ao tipo de grafia (no caso, estas crianças apresentam letra ilegível); às dificuldades de orientação no espaço quanto ao uso da folha de papel; e, posturas incorretas no transcorrer da escrita. para tal autor, estas dificuldades atuam diretamente sobre a produção e a qualidade da escritura da criança.

Segundo Negrine (1986:21), os estudos que norteiam a lateralidade ainda apresentam-se bastante contraditórios. Apesar do reconhecido esforço de fisiologistas, psicólogos, neurologistas, pedagogos, pediatras e psicopedagogos em dirigir o olhar aos aspectos básicos que explicitam àquela temática, observamos, existir uma distorção conceitual, sobretudo, no que tange ao emprego equivocado dos termos **direcionalidade/lateralidade** sem uma correta distinção entre eles.

De acordo com o mesmo autor, observa-se que na literatura pertinente à Educação Psicomotora, um número substancial de autores não deixam clarificado as sutis diferenças que existem entre a lateralidade corporal e a direcionalidade. É válido mencionar que em alguns trechos citados, o uso dos termos parecem designar coisas exatamente iguais. A lateralidade está diretamente relacionada com o espaço interno do sujeito, não sendo, pois, dependente do conceito de discriminação de direita e esquerda; e a direcionalidade, com o espaço externo do indivíduo - **noção espacial** -, ficando evidente que são reconhecidamente variáveis distintas.

Nas palavras de Negrine (1986:51), a direcionalidade *“é determinada pela orientação espacial, e esta tem como culminância as noções de direita e esquerda no próprio corpo...”*. Então, fica comprovado existir uma concepção equivocada dos autores entre esta e aquela variável no tocante ao desenvolvimento psicomotor da criança.

Segundo os estudos pertinentes à lateralidade, ela é definida, em um grande número de crianças, por volta dos seis anos de idade. No entanto, é possível encontrar-se crianças aos três ou quatro anos portadoras de uma lateralidade homogênea já constituída. Quer dizer, apresentando dominância direita ou esquerda bem determinada, porém sem terem consciência das noções de direita e de esquerda em relação ao seu próprio corpo.

Os conceitos relativos à lateralidade são divergentes e de acordo com a literatura pertinente ao assunto, parece-nos que de autor para autor não existe um consenso quanto à

definição desta variável psicomotora, Embora, como aponta-nos Negrine (1986:26), *"... na sua essência, não sejam significativamente distintos"*.

Quirós & Schrager (In: Negrine, 1986:26), afirmam que a lateralidade é concernente à predominância motriz de um hemicorpo, e que esta lateralização motora coincide com a prevalência sensorial do mesmo lado e com as possibilidades de carácter simbólico do hemisfério cerebral contralateral. Para estes autores é importante discernir também lateralidade de prevalência da lateralidade de preferência, pois a primeira é dependente das condições neuromusculares que o sujeito apresenta e, a segunda, das aferências provenientes da cultura e da experiência exterior.

À guisa de exemplo: num indivíduo que traz consigo um potencial para ter dominância do hemicorpo esquerdo, poderíamos inferir que esta seria uma lateralidade de prevalência, porém se ele recebe influências do meio circundante, como, o uso da tesoura (em geral, confeccionada para servir aos destros), de carteiras escolares e de outros fatores que favorecem a utilização do hemicorpo direito, estes aspectos somados podem corroborar para que o sujeito em desenvolvimento (no caso, a criança) venha a adquirir uma lateralidade de preferência.

Para Le Boulch (In: Negrine, 1986:26), a lateralização poderá ser visualizada através de um predomínio motor correlacionado com os segmentos corpóreos que compõem suas metades direita e esquerda, predomínio este, nas palavras daquele autor, *"... se vincula à aceleração do processo de maturação dos centros sensório-motores de um dos hemisférios cerebrais"*.

Observamos, também, que na literatura pertinente à Educação Psicomotora, existe uma preocupação por parte dos autores em diferenciar o que venha a ser uma lateralidade inata e uma lateralidade socializada. A primeira ancora-se na predominância de ordem biológica e, a segunda, é adquirida sob a influência de aspectos sociais, culturais, familiares, escolares, dentre outros.

Segundo a literatura da área, a lateralidade é um aspecto motor importante para o desenvolvimento de diferentes atividades, inclusive na leitura de textos, na narração de histórias e/ou de fatos cotidianos.

Uma criança com uma lateralidade ainda não interiorizada e/ou incorporizada pode apresentar letra ilegível e até mesmo especular, dificuldades para se orientar espacialmente na folha de papel, ou ainda, posturas inadequadas quando estão escrevendo.

No que concerne ao ritmo da escrita, este pode ser executado de uma forma mais lenta. Segundo Oliveira (1992:90), a criança ao escrever *"(...) talvez não tenha força e precisão suficientes para imprimir maior velocidade"*.

De acordo com os autores dessa área de estudos argumentam que a aquisição do conceito de lateralização é relevante, pois propicia à criança estabelecer correlações com tudo aquilo que se encontra introjetado no espaço exterior. Quando a criança apresenta uma

configuração consciencializada de sua lateralidade (reconhecimento dos hemisférios direito e esquerdo do próprio corpo) é, por extensão, capaz de identificar e interpretar esses mesmos conceitos em outros sujeitos e no mundo circundante. Tal processo de aquisição e, ao mesmo tempo, construção, acontece dialética e hierarquicamente: inicialmente, internaliza os conceitos em si mesma, depois passa a interiorizá-los em relação aos objetos localizados no meio e, somente numa etapa posterior, é capaz de distingui-los em outros sujeitos e por fim nas coisas e nos objetos entre si.

2.3. Configuração da Orientação Espaço-Temporal

É no processo que leva ao conhecimento e utilização do próprio corpo que a criança vislumbra as possibilidades de vivenciar e compartilhar as primeiras experiências de reconhecimento, tanto do espaço quanto do tempo nos quais está circunscrita.

Essa apropriação espaço-temporal, decorrente de um gerenciamento harmônico e funcional da lateralidade e da noção de corpo, permite à criança conquistar pontos de referência que servirão de partida para a devida orientação dos seus segmentos corporais no espaço e no tempo envolventes.

Conforme o pensamento de Fonseca (1995a:203), “(...) é necessário desenvolver a conscientização espacial interna do corpo antes de projetar o referencial somatognóstico⁵ no espaço exterior”.

Disto depreendemos, que um dos alimentos reforçadores e incorporizados pela criança durante a trajetória de apreensão das noções de espacialidade e de temporalidade provém, inicialmente, da configuração consciencializada do próprio corpo (somatognosia). Ou seja, o corpo enquanto receptáculo e habitáculo de informações procedentes do meio projetará a criança, de forma hierárquica, à localização de si própria, à autolocalização no espaço e, posteriormente, à localização do outro, dos objetos e das coisas.

A confirmação de tal processo de estruturação espaço-temporal pode ser visualizado a partir do seguinte esquema:

⁵ O termo “Somatognosia” refere-se à tomada de consciência do corpo pela criança em sua totalidade, propiciando a inter-relação de movimentos intencionais com a realidade vivida e convivida.

Hierarquia da Criança-Espaço-Objetos

A criança reconhece a si mesma →→ O espaço está contido em seu próprio corpo.



A criança se localiza no espaço →→ O outro, os objetos e as coisas existem como pontos de referências não incorporalizados.



A criança não tem mais seu corpo como único ponto de referência para se projetar no espaço →→ O outro, os objetos e as coisas existem como pontos de referências incorporalizados.



A criança identifica, localiza, interage, organiza, age, estabelece relações sobre o outro, os objetos e as coisas presentes no espaço.

A edificação espacial e temporal dá-se, também, a partir das relações partilhadas, diferenciadas e imbricadas da tonicidade, do equilíbrio, da lateralização e da gênese corporal que, por conseguinte, é proveniente, por um lado, da motricidade (ação), da interação com os outros e com os objetos e, por outro, com as aferências existentes no espaço externo.

A estruturação espaço-temporal é resultante (e resultado) de duas estruturações distintas e que são demarcadas por um desenvolvimento singular e, ao mesmo tempo, plural. De um extremo, temos a estrutura espacial e, de outro extremo, a estrutura temporal, ambas circunscritas com diferentes modalidades sensoriais, hierarquicamente, visual, auditiva, tátil-cinestésico e olfativa. Estes verdadeiros “radares” sensoriais norteiam a ação da criança na realidade destinada às suas primeiras explorações e na sua inter-atuação com o mundo exterior.

Tendo como ponto de apoio as colocações já citadas, pretendemos agora abordar as duas estruturações isoladamente e, num momento posterior, iremos em busca de uma possível fusão entre esses dois conceitos.

De acordo com Fonseca (1995a:204), focalizar a estruturação espacial de forma isolada da estruturação temporal é identificar o conceito de espaço antes do conceito de tempo, o que, nos argumentos de Piaget (1964), corresponde aos prelúdios da inteligência na criança.

Dados concernentes ao espaço têm de ser prontamente decodificados através do corpo. É pelo/com a experiência corporal que podemos estimar a quantidade de movimentação necessária para investigar o espaço, ou ainda, estabelecer contato com qualquer objeto nele inserido. Tendo como base o transporte do movimento no espaço, podemos, então, obter o conhecimento da distância da qual nos encontramos do objeto, ou da distância percorrida no

espaço. Para Fonseca (1995a:204), *“(...) transformamos o conhecimento do corpo em conhecimento do espaço, primeiro intuitivamente, depois lógica e conceitualmente”*.

O conceito de estruturação espacial é monitorizado no próprio cérebro através de atividades neuro, tônico, sensorio, perceptivo e motoras. O espaço é uma informação sensorial de segunda ordem, pois requer a participação colaboral e efetiva dos dados tátil-cinestésicos. A noção do conceito espacial não é herdada, ela é adquirida (por isto, aprendida), inicialmente, a partir do próprio corpo que, sob esta ótica, assume o papel de um “artesanão”.

É uma construção mental que se instrumentaliza através de movimentos operacionalizados pela criança em relação aos objetos presentes no espaço circundante. Necessita, pois, de instrumentalização e exige um esforço, uma atividade laboral das estruturas mentais por parte da criança.

Somente quando a criança aprende a identificar, relacionar e interpretar os dados procedentes dos sistemas sensoriais em termos de espaço, é que ela consegue transportar tais informações para a construção dos conceitos espaciais em termos sensoriais e motores. Fonseca reforça essas colocações ao afirmar-nos que a criança *“(...) só pode desenvolver um mundo espacial estável depois de aprender a interpretar as informações vestibulares, proprioceptivas e exteroceptivas em termos de espaço... de localização corporal interiorizada”*. A estreita interligação entre os dados espaciais e os corporais propicia à criança o ponto de partida fundamental para a apropriação de uma noção de espaço efetiva, sem a qual nenhuma função de ordem mental complexa pode ser lapidada, vislumbrada e transformada.

A relevância da construção de uma noção espacial estável incide no fato de que é através do espaço e das relações espaciais que obtemos os subsídios necessários para a observação das similitudes e divergências entre os objetos e as coisas localizadas no nosso envolvimento. Tais relações são passíveis de ser observadas à medida em que é possível, tanto situá-las no espaço como preservá-las nessa relação espacial enquanto as observamos.

De Meur & Staes (1984:13) indica-nos que a orientação espacial pode ser conceituada como, a tomada de forma consciente pela criança da situação em que se encontra seu próprio corpo num espaço envolvente. Ou seja, do *locus* e da orientação que pode ter em relação aos objetos, aos outros e ao mundo circundante. Essa tomada de consciência está estritamente correlacionada com as possibilidades que tem o sujeito de organizar e de agir diante do meio no qual se situa. Primeiro, de localizar-se perante o espaço de que dispõe, utilizando como pontos de partida e de referência, como já ressaltamos antes, seu próprio corpo como agente catalisador nessa autoconscientização internalizada do conceito de espaço, e, segundo, sobre os objetos entre si.

No que tange à estruturação temporal, embora indissolúvel da espacial, envolve a localização do espaço permanentemente. Quer dizer, não somente a localização do espaço euclidiano, mas também a localização na dimensão relativa à temporalidade.

A apreensão do conceito de tempo, conforme Mc Taggart (1927, in: Fonseca, 1995a:209), cultiva ainda nos dias de hoje um cunho polêmico, pois abarca tanto o tempo estático (precedente e subsequente) como o tempo dinâmico (passado, presente e futuro).

A partir do momento que um autor de romance épico determina como presente uma sequência de acontecimentos em uma determinada esfera da temporalidade na história, está trabalhando com o tempo estático. Conforme ressalta-nos Oliveira (1992:110), *“(...) todos os acontecimentos terão relação de procedência e subsequência com este presente estático e é este o final do tempo histórico relatado por ele”*.

Quanto ao tempo dinâmico, ou ainda, tempo experiencial, a supramencionada autora coloca-nos que: *“(...) este fluxo de tempo significa que os acontecimentos do passado são conhecidos, os do futuro, desconhecidos ou então podem ser previstos e os do presente podem ser experimentados diretamente”*.

A ordem sequencial dos acontecimentos e a conseqüente relação de temporalidade são substanciais para o estabelecimento de relações, à medida em que a experiência vivida e convvida na realidade fortalece, materializa e interioriza uma cadeia de eventos ao longo de uma direção de tempo irreversível. Daí que alguns filósofos não acreditavam na existência do presente (o aqui e agora). Para eles somente existia o tempo histórico. Neste sentido, a noção do tempo é demarcado por artificialidade e abstração.

Esse aspecto que revela e releva a estruturação temporal é, de acordo com Fonseca (1995a:209), o fio condutor para a elucidação *“(...) dos fenômenos psíquicos no fundo, para a compreensão de todos os processos de informação humana, quer sensoriais, quer simbólicos ou cognitivos”*.

A estruturação espaço-temporal é mais operacionalizada em si do que a estruturação do espaço, porque é transcendente a toda e qualquer estimulação imediata proveniente dos sistemas sensoriais. É através dessa variável de sustentação que foi possível ao cérebro desenvolver suas memórias, com as quais viabiliza a emissão de respostas ao presente e ao futuro, utilizando como referencial as inúmeras combinações das experiências anteriormente compartilhadas. O cérebro, enquanto um arquiteto que organiza sistemas funcionais de acordo com a dimensão temporal, apoia-se em experiências anteriores, adapta-se ao contexto presente e consegue prever e antecipar o futuro. A manutenção e integridade desses sistemas permitem-nos ter uma visão da complexa organização temporal que o cérebro necessita para gerenciar as suas tarefas.

Por meio da estruturação temporal a criança adquire consciência de sua ação diante do mundo. Conscientiza-se do seu passado conhecido, vivido e contextualizado, o presente descoberto, experienciado, manipulado e o futuro - um desconhecido -, é antecipado. Essa estrutura de organização, nas palavras de Fonseca (1995a:209), é um fator preponderante para todos os processos de aprendizado, pois:

“A noção de tempo é uma noção de controle de organização, quer ao nível da atividade, quer ao nível da cognitividade. Rechamar dados e utilizá-los corretamente na atividade é um condição básica ao processamento, armazenamento e utilização da informação”.

A estruturação do tempo favorece a integração sensorial anterior, porque assiste a todas as maneiras de análise das aferências externas, interpretando-as segundo uma ordenação lógica e impingindo-lhes significados e significantes de acordo com o dado coletado no espaço circundante.

A esfera da temporalidade é tão relevante quanto a esfera espacial. Pelo centro do tempo (e no seu íntimo), podemos situar uma gama de acontecimentos que representam a diversidade de relações partilhadas no envolvimento. A esfera temporal não somente “alimenta” a localização dos acontecimentos no tempo, mas também “alimenta” a manutenção do aspecto relacional entre cada acontecimento em particular.

A apropriação da dimensão da temporalidade por parte da criança só pode ser contemplada a partir do momento em que ela adquire a noção de simultaneidade. Ou seja, quando aprende e interioriza que o intervalo temporal entre as acontecências é igual a zero. Neste sentido, Fonseca (1995a:210) aponta-nos que a simultaneidade é *“(...) aprendida pela motricidade, e, mais tarde, com o desenvolvimento da lateralização, chega à alternância e sucessão de movimentos, podendo a partir daí, distinguir experiências simultâneas de experiências seqüencializadas”.*

Com isto ressaltamos que as noções de simultaneidade, seqüencialização e sincronização são esferas de temporalidade de capital relevância, seja para a apreensão das funções gnósicas, seja das funções práxicas, pois ambas suscitam e obedecem ao princípio da adequada coordenação dos sistemas funcionais, cuja importância, para a criança, é óbvia no processo interativo e de construção do seu aprendizado da realidade vivida e convivida.

A unidade de extensão da esfera relativa ao tempo é o conceito de ritmo. Tal conceito requer a consciencialização da igualdade dos intervalos temporais. Um ritmo executado de forma constante (cadência), é, pois, uma série de intervalos de tempo similares. Este fenômeno revela

muitos ritmos biológicos pertinentes ao sujeito, como por exemplo, a digestão, a respiração, a circulação, dentre outros. Por outro lado, também traduz muitos ritmos físicos presentes no nosso envolvimento, como no caso das fases lunares, do movimento de rotação da Terra, das estações anuais, etc.

Outro aspecto importante diz respeito à introjeção das estruturas rítmicas nas manifestações de ritmicidade da criança. Conforme salienta-nos Oliveira (1992:122), tais estruturas, *"(...) representam uma ruptura na igualdade da cadência, sempre constante, através da introdução de intervalos diferentes de tempo"*. Com isto, a criança adquire a capacidade para acionar seu dispositivo de percepção em relação ao tempo sucessivo.

O ritmo é uma propriedade inerente à matéria viva, caracterizada por altas, médias ou longas frequências. É também uma propriedade que se apresenta singular no decorrer das atividades realizadas pela criança, pois pode ser vislumbrada como uma espécie de pré-requisito do comportamento humanizado, acionando para tal, a monitorização da percepção auditiva nos esquemas mais generalizados do pensamento.

Pode-se contemplar o ritmo em diversas áreas do comportamento humano: na motricidade (coordenação dos movimentos expressos em ações), na audição (tradução de aferências auditivas), na visão (exploração metódica e sistematizada do espaço exterior) e nas situações de aprendizado formal - via escola (escrita, leitura e cálculo). O ritmo enquanto função transpõe a dimensão de temporalidade pelo fato de estar infiltrado em todas as manifestações de comportamento tipicamente humano, desde as de cunho biológico e neural até as psicológicas.

Piaget (1967, in: Fonseca, 1995a:210), propôs-se a estudar e investigar a evolução da percepção temporal na criança e especificou-a como uma dimensão mais complexa que a espacial. No estágio correspondente à inteligência sensório-motora, o tempo é uma categoria de ordem eminentemente prática e está relacionada e direcionada para a atividade objetiva da criança no sentido de subsidiar suas necessidades biológicas. No estágio da operacionalidade concreta, a noção do tempo é modificada em um esquema geral de pensamento. Neste caso, a temporalidade é construída através da coordenação de operações, tais como: classificações que obedecem a ordem de sucessividade dos eventos, e por encaixamento dos períodos de duração compreendidos como intervalos entre os referidos eventos, de modo que ambos os sistemas demonstram coerência, pois estão conectados um ao outro.

A estruturação temporal, a princípio sinalizada pela intuição, com o "avançar do tempo", transforma e transforma-se em um dispositivo de capital importância para as funções relacionadas com a recepção, associação, armazenamento, programação e expressão.

Em suma, a estruturação temporal e a estruturação espacial, concomitantemente, podem ser consideradas como contributos básicos no contexto processual que leva à construção do

conhecimento e, portanto, do aprendizado em si. Segundo Fonseca (1995a:211) também colabora ao fornecer:

“(...) as bases do pensamento relacional, a capacidade de ordenação e de organização, a capacidade de processamento simultâneo e seqüencializado da informação, a capacidade de retenção e reauditorização e revisualização... na rechamada do passado e da integração do presente e preparação do futuro...”.

Conforme tal prisma, o espaço define-se com o tempo, como parte integrada de um processo que comunga acontecimentos. A existência do espaço é refletida à medida em que é possível estimar sua dupla relação espacial e temporal com uma corrente de acontecimentos previamente identificados, manuseados e decodificados. Por tal motivo, tanto a estruturação espacial como a temporal consubstanciam, até certo ponto, o potencial de ação concernente ao aprendizado construído pela criança, pois aquela estruturação está interserida também na aprendizagem que envolve a escrita, a oralidade e o cálculo.

Conforme já ressaltamos, a apreensão espaço-temporal por parte da criança, orientar-se no espaço é identificar as coisas, o outro e os objetos em relação a si própria. É direcionar-se frente ao mundo. É avaliar as possibilidades (são tantas) de movimentações exequíveis pelo corpo e adaptá-las ao meio exterior. Em uma palavra, é a configuração consciente da multifacetada relação corpo-espaço-objetos.

Conforme argumenta-nos a literatura dessa área, a criança nas etapas iniciais correspondentes à construção da escrita, por exemplo, quando ainda não tem internalizada as noções espaciais, pode revelar os seguintes indicadores de dificuldades em seu aprendizado: confusão entre letras que divergem quanto à sua circunscrição espacial (b/d, q/p); dificuldade para perceber a seqüência das letras na palavra e das palavras na frase (braca/barca); na escritura, transgride a direção horizontal do traçado; não locomove os olhos no sentido direita/esquerda com facilidade (pula uma ou mais linhas durante o ato de ler).

Quando os conceitos de temporalidade ainda são incipientes ou, até mesmo, indefenidos, a criança não apresenta facilidade para pronunciar e escrever algumas palavras (troca ou inversão da seqüência lógica das letras); má concordância verbal; dificuldade para se expressar no ditado devido à não correspondência dos sons com as letras que os representam.

A retenção de uma seqüência de palavras presentes numa frase, ou ainda, de uma série de idéias no contexto de uma história, torna-se uma tarefa difícil.

Alguns autores como De Meur & Staes (1984:40-42), Morais (1986:30) e outros, apontam-nos que a criança apresenta uma série de dificuldades quando ainda não adquiriu, de forma consciencializada, as noções temporais.

Dentre essas dificuldades podemos citar as seguintes: uma percepção inadequada no que tange aos intervalos de tempo. Ou seja, a criança não percebe os espaços existentes entre as palavras escritas. Conforme salienta-nos Oliveira (1992:123) a criança, normalmente, "(...) *escreve as palavras de forma ininterrupta, sem espaço entre elas, além de misturar os fatos*".

Outro indicador de dificuldade diz respeito à confusão e sucessão dos elementos de uma sílaba. A criança não percebe o que vem primeiro e o que vem por último; não se localiza antes e depois. Tais noções se fazem relevantes à medida em que proporcionam à criança iniciar uma ação no local adequado. Por exemplo, na formação das palavras escreverá barsa ao invés de brasa, invertendo, com isto, a posição da segunda letra no lugar da primeira.

A presença de um ritmo ainda mal gerenciado (não conscientizado) implica, muitas vezes, na escritura de duas ou mais palavras unidas. Também pode ser possível a ocorrência de adição de letras nas palavras, ou ainda, a omissão de letras e/ou sílabas.

2.4. Configuração da Coordenação Motora

A coordenação motora pode ser vislumbrada como o controle que a criança tem sobre seu próprio corpo. É, por outro lado, concebida como a capacidade de executar movimentos com economia de energia. Ou seja, um movimento será considerado coordenado quanto menor for o consumo de energia empregado para realizá-lo.

À coordenação, é necessário haver uma perfeita sintonia entre os grupos musculares que estão sendo solicitados no transcorrer de uma ação expressa em gestos.

A coordenação motora é resultante de uma harmonia de ações musculares em repouso e em movimento, como resposta a determinados estímulos.

Segundo Condemarín et al (1989:131), a coordenação refere-se:

"(...) à flexibilidade no controle motor, e aos mecanismos de ajuste postural que são realizados durante o movimento. Implica a tomada de consciência do corpo, a qual é indispensável para a realização e o controle dos movimentos finos."

Esse aspecto do desenvolvimento motor (coordenação) tem sido muito apontado por pesquisadores de diversas áreas (educação, psicologia, pedagogia, educação física, medicina, e

outras), principalmente, através dos estudos que tentam mostrar a base correlacional entre a coordenação motora e as aprendizagens escolares.

Tubino (1973) citado por Negrine (1987:23-24) propôs como definição para a coordenação motora o que se segue: *“(...) é o controle mental sobre a expressão motriz”*. Tubino ainda sugere um teste de conhecimentos de estudos programados para identificar se há presença de “descoordenação” durante a realização de um determinado movimento. No entanto, este autor não deixa claro o significado desse tipo de análise, o que torna seu argumento superficial e confuso, para não dizer vago.

Outra forma de definir coordenação motora, do ponto de vista de Tubino (1973), é a seguinte: *“(...) coordenação é a qualidade de sinergia que permite coordenar a ação de diversos grupos musculares na realização de uma seqüência de movimentos com um máximo de eficiência e economia, ou de rapidez, se estiverem envolvidas velocidade e força.”*

Portanto, a abordagem dada pelo referido autor sobre o assunto, pode ser resumida nas duas definições acima apresentadas. Além disso, põe em destaque a condição da coordenação motora ser uma qualidade física ligada ao sistema nervoso.

Os estudos que tentam estabelecer uma correlação entre coordenação motora e desporto, fazem a análise dessa relação através da facilidade ou da dificuldade demonstrada para realizar o movimento específico da modalidade esportiva em questão.

As definições voltadas para a coordenação motora buscam, geralmente, caracterizá-la como sendo uma capacidade de sincronismo que deve existir e permear a sucessão dos gestos motores executados, seja por uma criança, seja por um adulto.

Lefèvre e outros (1978) citados por Negrine (1987:24), consideram que a “incoordenação motora” é um fruto da sinergia imatura dos músculos agonistas e antagonistas que participam da motricidade voluntária. Apontam que:

“(...) à medida em que as estruturas ligadas ao cerebelo e suas conexões vão amadurecendo, a sinergia vai-se tornando progressivamente mais perfeita, dando à criança normal a possibilidade de desfrutar de uma coordenação de movimentos cada vez mais precisa, que lhe permite desenvolver suas potencialidades motoras com praxias complexas que traduzem o desenvolvimento normal.”

Do ponto de vista neurológico, explica-se que o termo “incoordenação” pode ser fisiológico em uma determinada idade e patológica em idade mais avançada, para uma mesma tarefa motora. Comentando tal concepção, Negrine (1987:25) coloca-nos:

"(...) isto significa dizer que a não-realização de certas habilidades motoras, em determinada idade, pode ser explicada pela falta de prontidão para realizá-las; porém, a ausência destas mesmas habilidades, em idade mais avançada, pode indicar atraso ou distúrbio psicomotor surgido no funcionamento das sinergias que determinam tal ou qual movimento."

Um ponto a ser considerado aqui diz respeito ao seguinte: Até que ponto essa evolução do funcional sofre interferência do relacional, quer dizer, do meio exterior?

Do ponto de vista médico, a configuração da coordenação motora recebe outras denominações, tais como: motricidade fina e motricidade grossa ou global. A motricidade fina está relacionada com os movimentos mais precisos, em que a participação da mão e da visão desempenham um relevante papel. A motricidade ampla é concernente aos movimentos em que os segmentos inferiores entram em ação para circunscrever uma determinada atividade motora.

Um aspecto que merece ser refletido é o seguinte: as definições dadas para o termo coordenação ainda carecem de certa clarificação, pois, ora a coordenação significa uma habilidade específica, ora uma combinação complexa de movimentos e ora, também, o equilíbrio corporal.

Por outro lado, Costallat (1975) citada por Negrine (1987:27), afirma que a coordenação geral necessita de uma perfeita harmonia de grupos musculares, quer em repouso, quer em movimento e o seu desenvolvimento definitivo é obtido antes dos quinze anos de idade.

Diante da afirmativa supracitada, encontramos configurado uma grande elasticidade no que concerne à definição colocada por Costallat. De acordo com a autora, a coordenação geral apresenta, no seu bojo, dois aspectos distintos: a coordenação estática e a coordenação dinâmica, esta realizando-se em movimento, e aquela realizando-se em repouso.

Sendo assim, a coordenação dita estática é determinada pelo equilíbrio entre a ação dos grupos musculares antagonistas, que é estabelecida em função do tônus e permite a conservação voluntária das atitudes. Por outro lado, a coordenação dinâmica é derivada da ação simultânea de grupos musculares diferentes, tendo em vista a realização de movimentos voluntários mais ou menos complexos.

De acordo com Kiphart (1986), um movimento coordenado está diretamente relacionado com uma ação conjunta e harmoniosa de nervos, músculos, tendões e órgãos com a finalidade de produzir ações cinéticas dotadas de equilíbrio, precisão e reações rápidas que se adaptem às situações impostas pelo movimento realizado.

Assim, a coordenação motora global, conforme os dizeres deste autor, é a capacidade de controlar os músculos do corpo, objetivando um comportamento motor planejado.

Já a coordenação motora fina está relacionada com uma habilidade manual ou destreza. Constitui, pois, um aspecto particular da coordenação motora global.

Segundo Harrow (1983), os movimentos são executados, de forma predominante, com as mãos e os dedos. São movimentos de preensão que envolvem apanhar, agarrar ou soltar objetos e instrumentos e, geralmente, são caracterizados a partir da destreza com que são realizados.

Para Le Boulch (1988:195), a evolução da habilidade manual é dividida em três fases distintas. Tais fases são: 1) Aprendizagem da técnica da escrita e da colocação dos instrumentos; 2) Regularização e primeiras organizações do movimento; e, 3) Automatização.

Na primeira fase, a criança aprende as formas da escrita e a manipular os instrumentos gráficos. Também, começa a orientar sua mão em relação ao papel.

A segunda fase corresponde à "fase caligráfica".

A terceira fase diz respeito à fase pós-caligráfica. Nesta fase, os movimentos são organizados em função da rapidez e da experiência.

Tendo por base os autores citados anteriormente, a realização dos movimentos voltados para a grafia são desenvolvidos em um campo motor. Sendo assim, o ato de escrever tem um lugar definido. Ela implica a imitação de um movimento em direção definida. Ou seja, a cópia das formas gráficas têm uma certa orientação e sua manifestação, através do movimento, um espaço de representação.

A coordenação óculo-manual está relacionada com a habilidade da criança em selecionar um objeto à sua volta e, posteriormente, coordenar visualmente esse objeto percebido com um movimento manipulatório.

Guillarme (1983) ressalta-nos que o movimento é o resultado de ligações e reações, desde as mais simples até as mais complexas, entre a atividade visual e a postural. Neste sentido, é pelo centro dos olhos que o sujeito organiza-se no espaço circundante, identificando, manipulando e experimentando reações e relações através de uma determinada ação.

O controle visual é tido como a capacidade que a criança tem para seguir símbolos ou objetos com uma movimentação coordenada dos olhos.

Segundo Kephart (1986), um aspecto relevante no desenvolvimento da direcionalidade é o controle dos olhos. Uma boa parte da informação referente ao espaço e à identificação dos objetos contidos nele, chega-nos através da visão e esta, por conseguinte, propicia-nos a direcionalidade necessária para a realização da ação.

Na dissociação, percebemos a capacidade para reproduzir movimentos alternados e simultâneos, ora com as mãos, ora com os pés.

Na aprendizagem escolar, o desenvolvimento da coordenação motora auxilia na escrita de palavras.

2.5. Configuração do Equilíbrio

O equilíbrio corporal tem sido um aspecto do desenvolvimento motor muito pesquisado por profissionais de diversas áreas, tais como: educação, pedagogia, psicologia, psicopedagogia, educação física, e outras. Os estudos e as argumentações anteriores voltadas para o estudo dessa habilidade motora estão relacionados com a estática e a dinâmica corporal.

As pesquisas que abordam questões relacionadas com o equilíbrio, vão desde abordagens mais genéricas (equilíbrio do corpo como um sistema integrado de circuitos que necessitam estar sintonizados para um funcionamento harmônico), até abordagens mais específicas, como por exemplo, as que tratam o equilíbrio como um aspecto do desenvolvimento “psicomotor” que pode ser desenvolvido e “adestrado” por meio de experimentos vivenciados com o corpo.

Conforme aponta-nos Coste (1980), o equilíbrio pode ser conceituado como um estado particular no qual um sujeito pode manter uma atividade ou gesto, ficar imóvel ou lançar seu corpo utilizando-se da força de gravidade como coadjuvante, ou pelo contrário, resistindo-a.

De acordo com Ajuriaguerra (1980), a configuração do equilíbrio é essencial para uma coordenação motora geral. Para este autor, um mau equilíbrio interfere na construção do esquema corporal, pois traz como consequência principal, a perda da consciência de alguns segmentos corporais.

Ajuriaguerra acrescenta-nos que caso haja uma indefinição acentuada do equilíbrio, subseqüentemente, a criança irá gastar mais energia para realizar determinada ação ou gesto. As consequências psicológicas que resultam desse mau gerenciamento do equilíbrio são reveladas através dos comportamentos de ansiedade e insegurança demonstrados pelo sujeito nas suas relações com o ambiente circundante.

Do ponto de vista pedagógico, existem dois tipos de equilíbrio com relação ao próprio corpo: o estático e o dinâmico. O equilíbrio estático é aquele que se realiza na ausência de movimentos e o dinâmico, com a presença de movimentos.

Portanto, o equilíbrio estático pode ser caracterizado como um tipo de equilíbrio que se obtém em uma determinada posição. É a capacidade que uma criança ou adulto apresenta para manter uma certa postura em uma dada base. Neste sentido, quanto menor for a base de sustentação para a manutenção do corpo em uma postura qualquer, maior será a dificuldade para que seja realizada a tarefa.

No que se refere ao equilíbrio dinâmico, conforme já salientado antes, este pode ser visualizado como aquele que é obtido com o corpo em movimento, determinando, pois, sucessivas alterações da base de sustentação.

De acordo com Condemarin et al (1989:131), o desenvolvimento do equilíbrio configura-se a partir de exercícios específicos para equilíbrio dinâmico e estático. Tal autora sugere, ainda, que seja agregados àqueles exercícios, uma série de jogos de “adestramento motor” com a intenção de facilitar e motivar o desenvolvimento, concomitantemente, tanto da coordenação dinâmica como do equilíbrio.

Mais adiante esta autora salienta-nos que o equilíbrio, quer em seu aspecto dinâmico, quer em seu aspecto estático, *“(...) integra-se ao trabalho de coordenação global, e constitui parte indispensável da mesma.*

Discutidas essas questões sobre os aspectos envolvidos na motricidade, segundo a ótica de análise dos autores ancorados na literatura tradicional, passemos, então, a discutir sobre a terminologia aplicada aos “impedimentos”, “empecilhos” e “obstáculos” que dificultam a criança aprender no contexto escolar.

Mas... afinal de contas, como podemos distinguir os termos “problemas”, “distúrbios” e “dificuldades” de aprendizagem? Serão vocábulos “sinônimos”, “antônimos” ou “parônimos”? Vejamos, pois, o que dizem os autores dessa área de estudos (ou dificuldades?) no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

DESEMPENHO ACADÊMICO NA LINGUAGEM ESCRITA : PROBLEMAS, DISTÚRBIOS OU DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

“O sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo, permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento, só pode ter um caráter dialógico.”

(BAKHTIN)

3.1. O Papel da Escolarização

A alfabetização é uma instância de reconhecida relevância na vida de um sujeito, um “porto de passagem” na longa trajetória a ser percorrida na estrada que conduz ao saber elaborado. A alfabetização é também um momento deveras especial na vida da instituição escolar e, por extensão, uma avaliação de sua competência.

Nas palavras de Cagliari (1985:50):

“(...) um momento propício para se pensar o aprender da vida e o aprender da escola, as formas do conhecimento, as manifestações preconceituosas da sociedade com relação a linguagem e, até mesmo, para se refletir sobre as contradições da ciência diante da magia e do mistério da vida.”

Neste sentido, a escola tem sofrido profundas críticas no que tange à sua funcionalidade com relação à construção dos conteúdos focalizados na sala de aula, principalmente, no que diz respeito ao ensino da escrita e da leitura. Diante de tal panorama, questiona-se sua função, seus desdobramentos, suas viabilidades e formas de atuação junto ao âmbito social. Discute-se, também, a utilização dos conteúdos e dos métodos aplicados que norteiam a configuração do conhecimento destinado àqueles que o aprendem.

Convencionalmente, a alfabetização é vista como sendo uma aprendizagem, na qual se aprende a ler, escrever e calcular. O papel do professor centra-se, basicamente, na transmissão de conteúdos formais. Há nesta prática pedagógica, muitas vezes, um destaque considerável para a “exercício” da memorização, uma das muitas funções mentais tipicamente humanas.

Na íngreme tarefa de procurar perspectivas inovadoras para subsidiar a formação de um sujeito ativo e reflexivo, outras vertentes têm questionado a atual escola criticando as intervenções desenvolvidas no espaço escolar com a finalidade de rever e/ou redimensionar sua prática pedagógica.

De acordo com Snyders (1988:11):

“Nossa escola tem uma terrível necessidade de ser transformada. Esta renovação, quero afirmar que só pode se realizar a partir de uma renovação do que há de essencial na escola, específico na tarefa da escola: a cultura, cujo acesso e participação são permitidos aos jovens pela escola. Daí minha preocupação constante; renovar a escola a partir de uma transformação dos conteúdos culturais”.

Conforme essas premissas, o autor (Snyders) tenta introduzir uma nova forma de pensar a problemática que, por vezes, circunscreve-se no espaço escolar. Ao rever e reaver concepções inovadoras, indubitavelmente, necessitamos desarmar nossas idéias feitas e misturar as peças, assim como o tipógrafo ver-se-á obrigado a desarmar os clichês, se almeja imprimir um texto em um outro idioma. Extrapolando essa analogia para o campo educacional, percebemos que se almejarmos mudar e/ou inovar as instituições educativas no que concerne à construção de um saber sistematizado, temos que nos afastar de (pré)conceitos já instaurados (principalmente, os que não estão funcionando a termo), e pensá-los à luz de novos construtos teóricos.

O papel da escola concebido sob uma ótica de “construção” deverá estar norteado para a formação de homens que pensam, questionam, problematizam e agem buscando mudanças e transformações sociais. Nesta linha de pensamento, a função do professor é essencialmente mediadora. Ao apropriar-se desta idéia, o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado no interior da escola deve estar dirigido para a fala e a experiência do aluno.

À luz desta perspectiva, a escola assume como fio condutor de sua práxis, a função de tornar o conhecimento sistematizado acessível às diferentes classes sociais. Neste contexto, o sujeito ao ter os contatos iniciais com tal conhecimento formal e ao interagir com as informações provenientes destes conteúdos, se transforma. Aprende, com o auxílio do adulto socializado, a

apropriar-se da escrita, da leitura e dos cálculos. E, tendo por base tais saberes, constrói significados, significantes, abstrações e generalizações que servirão de escopo para seu desenvolvimento.

A partir da concepção histórico-cultural podemos extrair algumas contribuições esboçadas por Vygotsky (1991) direcionadas especificamente para o âmbito educacional e centralizar a discussão no que respeita ao papel da escola na configuração da escrita e da leitura.

Correlacionado a isso, cabe-nos evocar a significância que recai sobre o aspecto qualitativo do ensino, principalmente, quando este visa e oportuniza a apreensão de novas aprendizagens e compromete-se a desenvolver as funções psicológicas superiores típicas do comportamento humano a partir dos estímulos suscitados pelo aprendizado. Ou seja, a criança se desenvolve na vivência das ações mediadas pelo outro. Interage com a escrita e com a leitura quando é solicitada para construir ativamente o conhecimento que lhe permitirá “desabrochar” no seu envolvimento com os objetos, os sujeitos e o mundo circundante. Portanto, nessa dimensão, a escola poderá representar o elo e, por extensão, seu papel de agente catalisador à medida em que considerar como conteúdo aprendido não somente o saber elaborado do qual é responsável por transmitir, mas também aquele que a criança experiencia e traz dos diferentes palcos sociais. Com isto, cremos que a escola poderá facilitar aquelas funções superiores que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação no ser em vias de formação.

Considerando a escola como um ambiente propício para a configuração, manuseio e transformação do conhecimento elaborado, e da importância deste tema relacionado à educação, apontamos, segundo Vygotsky (1991), a relevância do papel do outro na construção do ser humano que se dá através das interações ou trocas sistematizadas no interior do grupo cultural. Para este autor, *“o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”*. Daí compreendermos que o desenvolvimento da criança não se encontra vinculado puramente ao processo maturacional, mas aceita as interferências provenientes do meio exterior como co-adjuvante na formação qualitativa da criança.

Wallon (1975) aponta-nos que é imprescindível a escola considerar a criança como um ser total e dinâmico no decorrer do seu processo de desenvolvimento.

Este autor sugere que a escola deve ficar atenta quanto ao seu papel decisivo no âmbito da transformação da sociedade e refletir sobre suas possibilidades sócio-políticas e culturais ao engajar-se na tentativa de provocar mudanças que se refletirá no contexto social. Propõe, de um lado, uma escola dirigida para o desenvolvimento do sujeito, e, de outro, vislumbra uma interação entre sociedade e indivíduo, buscando na escola, o ponto de interseção entre o social e a cultura. Em suas idéias pedagógicas, notamos que sua preocupação básica está voltada para o desenvolvimento da pessoa como um todo e não só com a esfera intelectual. Assim, tenta

esboçar uma prática pedagógica que se adapte às exigências cognitivas, motoras e afetivas que vão se modificando, dialética e dialogicamente, no transcorrer do desenvolvimento infantil.

Ancorando-se na proposição de que as características quantitativas e qualitativas das funções psicológicas superiores são oriundas, determinadas e lapidadas pela atividade prática dos homens, é aceitável inferir algumas inter-relações entre esta postura e o trabalho pedagógico mediado na sala de aula.

O ensino, muitas vezes, ainda está preso à idéia de que as formas de pensamento são próprias do homem, um *a priori* cuja natureza não se deixa “contaminar” pela vida compartilhada em sociedade. Nesta medida, a forma é como se fosse um “dom natural”, que emerge de categorias inerentes ao espírito, que se desenvolve em todos e em cada indivíduo em particular e no interior da qual o conteúdo se acomoda. Tal postura, no atual contexto, já não pode ser mais exequível entre os educadores que se desdobram em buscar novas perspectivas no âmbito pedagógico.

Essa linha de raciocínio quando deslocada para o real, é um tanto simplista e descaracteriza a árdua tarefa de educar em uma sociedade capitalista em crise, pois se esforça por excluir do educador seu compromisso político para com o desenvolvimento das funções complexas do pensamento atribuindo-lhe tão-somente a apropriação de conteúdos despidos de sua significação histórica.

Faz-se mister que se injete a história nos vasos capilares da educação, para que em decorrência disto a prática educacional possa receber melhor irrigação com o fluxo histórico e, assim, otimizar seu ciclo respiratório. Isto nos leva a evocar e concordar com Luria (1990:22) quando afirma-nos que:

“(...) a estrutura da atividade mental - não apenas seu conteúdo específico, mas também as formas gerais básicas de todos os processos psíquicos - se modifica ao longo do desenvolvimento histórico, pois é resultado da prática social continuamente transformada”.

Segundo tais idéias, o sujeito, enquanto entidade singular, apropria-se das formas de pensamento construídas no interior da coletividade, a partir do momento em que passa a internalizar o conteúdo, os signos, os instrumentos e significações conduzidos nas relações sociais.

As funções psicológicas superiores que singularizam os homens do nosso tempo estão objetivadas em tudo que medeia a prática social, desde as necessidades que culminam nas interações até o resultado final destas.

Nestes termos, se a razão histórica do espaço escolar é a transmissão do saber elaborado e sistematizado (a ciência) - e, subseqüentemente, é também a forma utilizada nesse processo de socialização - é, pois, necessário levar em conta que a construção da memória, da atenção, do raciocínio lógico, da percepção e da discriminação, dentre outras funções psicológicas superiores identificadas no ser humano (no caso, a criança inserida no âmbito educativo), passa, obrigatoriamente, pela qualidade deste conhecimento a ser apropriado. Não estamos refutando, com essa maneira de observar o problema, o impacto da vivência do aluno fora da escola neste processo de desenvolvimento.

Neste sentido, a função precípua da escola é a de socializar conteúdos e ensinar o aluno a pensar e, com isto, incrementar o desenvolvimento sociocultural da criança.

Por outro lado, o adulto socializado (no caso, o professor) ocupa um papel capital no que respeita à sua atuação no âmbito pedagógico e, mais precisamente, na configuração dos conteúdos enfatizados na sala de aula. Este papel adquire máxima importância no desenvolvimento da criança à medida em que o professor mediatiza a relação desta com o mundo circundante. É por meio do adulto que a criança construirá seu saber elaborado, porque ele institui-se num ponto de referência que une a criança ao meio exterior, uma vez que as ações iniciais do infantil são direcionadas não somente aos objetos, mas também aos sujeitos (outros adultos ou companheiros mais experientes). Reavemos, com isto, a significância que tem a atuação do professor no processo de desenvolvimento dos seus alunos, e nos afastamos das atitudes não-diretivas e demais teorias pedagógicas que se ancoram nessa postura, pois elas restringem o “acontecer” de uma série de novos conhecimentos que a criança traz consigo de envolvimento anteriores vivenciados em seu grupo cultural.

Com relação a essa questão, Vygotsky também nos deixou uma orientação ao escrever sobre a **zona de desenvolvimento proximal**, que é a área na qual o desenvolvimento da criança se efetua. Segundo este autor, **o nível real de desenvolvimento** está relacionado com aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma e independente e o **nível de desenvolvimento potencial** diz respeito às funções psicológicas superiores que estão começando a se desenvolver. A zona de desenvolvimento proximal está situada entre esses dois níveis e é na zona de desenvolvimento potencial que a criança ainda necessita ser conduzida pelo adulto e por seus companheiros mais velhos. É aqui que se deve centrar o trabalho do educador; é ele quem pode mediatizar as atividades que transcorrerão na sala de aula, tendo como fio condutor, aquilo que a criança tem condições de realizar sozinha e o que ainda não consegue sem a intervenção do outro. É a partir das aferências externas que a criança vislumbra uma maior possibilidade de desenvolvimento, pois, conforme Vygotsky (1988:114):

"(...) um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vem atrás dele (...) o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento".

Outro ponto a ser relevado é referente à individuação de cada sujeito que se dá de forma singular. Como sabemos, a criança ao nascer não somente consegue adaptar-se ao mundo no qual se situa, mas sobretudo **apropria-se** dele ativamente; o torna seu. Neste sentido, Leontiev (1978:320) reconhece a apropriação *"como sendo o processo que tem como resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente"*. Assim, é a transmissão ao sujeito das aquisições do desenvolvimento ontogenético que se dá divergentemente em cada criança, porque está estritamente ligada ao seu nível de desenvolvimento real e potencial.

Mas... o que dizer, então, sobre divergências, desigualdades, diferenças e discriminações com relação aos alunos que apresentam, alegadamente, problemas, distúrbios e dificuldades (doenças?) de aprendizagem na sala de aula?

Nas palavras de Cagliari (1985:62) temos o seguinte:

"(...) A história das pessoas discriminadas na escola é uma versão às avessas da estória do Sapo que virou Príncipe. Certamente uma mãe se sente orgulhosa quando vê seu filho ir para a escola pela primeira vez, mas talvez não se dê conta de que lá seu principzinho pode receber um beijo fatídico que, perante a sociedade, o transformará num sapo, ou melhor, num burro."

Tal concepção acaba por deixar isolados aqueles alunos que sentem (ou são levados a sentirem) mais dificuldade em acompanhar o aprendizado (os "lentos") e são impossibilitados de experienciar uma maior interação com seus companheiros mais "adiantados", o que, a nosso ver, poderia ser um subsídio útil no trato com o conhecimento formal enfocado na sala de aula. É sobre esses alunos menos "habilitados" ou, segundo a terminologia mais recente, com "dificuldades de aprendizagem", que passaremos a falar.

3.2. Problemas, Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem?

Há alguns anos, as investigações elaboradas a respeito da temática referente aos conceitos de problemas, distúrbios e dificuldades de aprendizagem têm sido contraditórios e pouco produtivos, sobretudo, no que concerne à elucidação das suas causas e conseqüências.

Os autores (como poderemos evidenciar posteriormente) que se dedicam a pesquisar essa área de estudos utilizam os termos “problema”, “distúrbio” e “dificuldade”, de forma indiscriminada e confusa provocando, na maioria das vezes, um verdadeiro caos semântico.

Determinar com clareza os limites e/ou critérios que separam essa terminologia é, a nosso ver, uma “missão” muito complicada, pois, quase sempre, há distorções analíticas notórias entre o emprego desses conceitos, tanto na literatura especializada como no espaço físico em que elas são observadas (neste caso, a escola de 1º grau).

Temos percebido com certa freqüência, um cenário bastante heterogêneo nas discussões promovidas nessa área de estudos. Há uma série de sobreposições, principalmente, quando a finalidade principal dos debates é definir, caracterizar e diferenciar quem tem (ou não) problema, distúrbio ou dificuldade para aprender na sala de aula.

Para circunscrever esse panorama caótico que se criou em torno desses conceitos, escolhemos alguns autores, aleatoriamente, com o intuito de ilustrar as controvérsias pertinentes às dificuldades que temos (ou que se tem) para compreender a multiplicidade dos sentidos e dos significados que são atribuídos aos “problemas”, “distúrbios” e “dificuldades” de aprendizagem (ou de entendimento?). Contemplemos, então, a diversidade semântica imbutida nesses conceitos:

Segundo Paz, (In: Pain:1992:28), o problema de aprendizagem pode ser considerado:

“(...) como um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação.”

É... não dá para entender muito bem, mas... de acordo com a conceituação colocada por Paz (In: Pain:1992:28), o problema de aprendizagem abrange, pois, qualquer dificuldade (impedimento, obstáculo, empecilho) observável enfrentada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizado de seus colegas da sala de aula, independentemente dos fatores que podem (ou não) estar envolvidos e/ou determinando este atraso. Diante desse quadro sintomatológico, não poderíamos deixar de fazer algumas perguntas: Como podemos determinar e organizar o “ritmo” do aluno em função do “ritmo” temporal imposto pela sala de aula? Como operacionalizar um

"ritmo" adequado para a aprendizagem? Como instrumentalizar o aluno para que ele tenha (quando não tiver) esse "ritmo"?

Seguindo uma linha de raciocínio aproximada do autor já mencionado, Fernández (1991:82) afirma-nos que o problema de aprendizagem constitui um "sintoma" ou uma "inibição". Para ela, tanto um como outro:

"(...) toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente. Para entender significado, devemos descobrir a funcionalidade do sintoma dentro da estrutura familiar e aproximar-nos da história individual do sujeito e da observação de tais níveis operando."

Por fim, a autora em questão, coloca-nos que para remediar esta problemática (doença?) é necessário buscar um tratamento psicopedagógico clínico com o objetivo de "libertar" a inteligência (encarcerada) e mobilizar a circulação patológica do conhecimento em seu grupo familiar.

De acordo com essa interpretação desse conceito, só podemos, quando muito, entendê-lo como sendo uma enfermidade, um agente epidemiológico, um mal a ser exterminado e que necessita com premência ser afastado do aluno que não aprende "não se sabe por quê". Será que o "antídoto" já se encontra à venda nas prateleiras das farmácias (ou das escolas) sem receita médica?

Fernández (1991:82) ao continuar sua análise sobre as possibilidades de manifestação individual do problema de aprendizagem, chama-nos a atenção para outra forma distinta, a qual é denominada de "problema de aprendizagem reativo". Este, por conseguinte:

"(...) afeta o aprender do sujeito em suas manifestações, sem chegar a atrapalhar a inteligência: geralmente surge a partir do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona impulsivamente. Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar à situação promotora do bloqueio. O não-aprendiz não requer tratamento psicopedagógico, na maioria dos casos."

Como podemos verificar, trata-se, então, de uma enfermidade com menor potencial de agravamento e, sobretudo, de evolução. Neste caso, o tratamento não chega a ser tão oneroso e

a intervenção medicamentosa pode até ser dispensada, dependendo do grau e da extensão do caso.

Mais adiante, Fernández (1991:83) utilizando-se de analogias, propõe uma distinção entre “sintoma” e “problema de aprendizagem reativo” comparando-os à diferença existente entre desnutrição e anorexia. Para esta autora:

“(...) o anorético não come, o desnutrido tampouco, mas a articulação do não comer em um caso, é totalmente diferente do outro. No anorético, poderíamos dizer que houve um atrape do comer, por desejos de ordem inconsciente, pelo que, apesar de ter comida, não come. Enquanto que na desnutrição, o desejo de comer está ou esteve presente, o que falta é a comida.”

Assim, o sintoma-problema de aprendizagem expressa o sentido de aprisionamento (encapsulamento?) do aprender por desejos inconscientes. Existem as possibilidades, como a alimentação para o anorético, porém se perdeu o desejo de aprender. Em um outro extremo, o aluno que apresenta um problema de aprendizagem reativo pôde, como o desnutrido, desejar aprender, mas não lhe foram propiciadas situações de aprendizado viáveis. O que podemos compreender a partir dessa analogia é que a concepção de doença permanece! O aluno, neste caso, acaba sendo rotulado como um enfermo e, por isto, necessita ser “curado” de um “defeito” que se instalou nas engrenagens responsáveis pelo gerenciamento de sua aprendizagem.

Continuando com seus argumentos, Fernández (1991:85) aponta-nos o seguinte: “(...) o sintoma alude e ilude ao conflito... o sintoma é o retorno do reprimido.”

É... um jogo de múltiplos sentidos, divergentes significados e muitos ditos... O que podemos entender por sintoma? Serão marcas e/ou sinalizadores que aparecem e desaparecem ao mesmo tempo? Uma guerrilha entre instâncias conscientes e inconscientes, para que aquilo que se desejou ou se deseja ocultar (reprimir) não venha à tona? O sintoma alude e é iludido (ou será um desiludido?).

Ainda na mesma ótica de análise, Fernandez (1991:85) ressalta-nos o seguinte:

“(...) se o sintoma consiste em não aprender, se o lugar escolhido é a aprendizagem e o atrapado é a inteligência, está indicando algo relativo ao saber ou ocultar, ao conhecer, ao mostrar ou não mostrar, ao apropriar-se. Diz que o sintoma é como um disfarce.”

Ter ou não ter? Eis a questão norteadora do sintoma... Não, o problema-sintoma... Não, o problema-reativo... O sintoma desencadeador do problema?... O problema decorrente do sintoma?... Não!... O agente patogênico do sintoma (ou será do problema?)...

Discutidos os conceitos que orientam (ou não) a compreensão dos problemas de aprendizagem, passamos a abordar, neste estudo, a conceituação concernente à clarificação do termo "distúrbio".

Reed e outros (1990:1139) colocam-nos que os distúrbios de aprendizagem:

"(...) referem-se a crianças com inteligência próxima da média, com problemas de aprendizado e/ou certos distúrbios do comportamento de grau leve a severo, associados a discretos desvios de funcionamento do SNC. Esses podem ser caracterizados por variáveis combinações de déficits na percepção, conceituação, linguagem, memória e controle da atenção dos impulsos ou da função motora."

Estes autores ainda ressaltam-nos que os distúrbios de aprendizagem podem ser originados de múltiplos fatores, dentre os quais podem ser destacados os seguintes:

"(...) variações genéticas, irregularidades bioquímicas, sofrimento perinatal, moléstias ou traumas sofridos durante os anos críticos para o desenvolvimento e maturação do SNC ou de causas desconhecidas."

Não é nosso objetivo comentar a respeito de todos esses fatores envolvidos nos distúrbios de aprendizagem, todavia alguns pontos merecem ser refletidos: o que olhar na criança ao ingressar na escola para classificá-la como uma provável "portadora de distúrbio de aprendizagem? O exame neurológico comprovando o local da parte lesada no cérebro? A falta de atenção, concentração ou memória? Mas... como verificar e/ou medir atenção, concentração e memória de uma criança em sala de aula? Que características observar na criança para criar um quadro etiológico? Seria, então, crianças que têm olhos e não vêem, têm orelhas e não escutam, têm mãos e pés e sentem apenas seus braços ou seus joelhos?

De acordo com Johnson & Myklebust (1987:06), o desenvolvimento de uma terminologia adequada para se referir aos distúrbios de aprendizagem tem sido demarcado por uma série de confusões, principalmente, quando é necessário levar em conta a complexidade de fatores desencadeadores das disfunções cerebrais. Segundo o pensamento destes autores:

"(...) podem ocorrer muitos tipos de distúrbios de aprendizagem e no ajustamento, de modo que encontrar termos que reflitam apropriada e adequadamente esses envolvimentos é um processo muito complicado... os principais termos e classificações que têm sido sugeridos para apontar os distúrbios são: 1) lesão cerebral mínima, 2) síndrome de Strauss, 3) neurofrenia, 4) deficiência perceptiva, 5) síndrome de disfunção cerebral mínima, 6) dislexia específica, 7) distúrbio psiconeurológico de aprendizagem."

Segundo colocações de Johnson & Myklebust (1987:29), as crianças com distúrbios não podem ser vistas apenas como hipercinéticas, hiperativas, com distúrbios de percepção ou como deficientes mentais. Tais autores acreditam que a base para se estabelecer a homogeneidade da terminologia não deve se prender nessas classificações. Sendo assim, a homogeneidade deverá resultar da constatação de uma deficiência mesmo que *"estejam presentes outras condições básicas em sua inteireza"*. De acordo com essa ótica de análise dos autores em questão, as crianças com distúrbios de aprendizagem podem ser assim caracterizadas:

"(...) algumas são hipercinéticas e outras têm problemas de percepção, mas muitas, talvez a maioria, têm deficiências na aquisição da palavra falada, na aprendizagem de leitura, no uso da escrita, em soletração, contagem de horas, julgamento de distância, tamanho, comprimento e altura, ou no cálculo, embora não sejam hiperativas e não apresentem qualquer distúrbio perceptivo..."

Cabe-nos lembrar que assim como nos problemas de aprendizagem há, também, nos distúrbios, um caos semântico no que diz respeito ao contigente de termos empregados para denominá-los, classificá-los e distingui-los. Permanece a idéia de doença (pelo menos, no caso específico do distúrbio, existe a presença de lesão em alguma área do sistema nervoso central) e de tratamento. Significa, pois, falar (exaustivamente) de anomalias, de etiologias, de patogenias, de disfunções, de anormalidades, de inteligência, de psiquismo, de linguagem e de motricidade.

Argumentadas as várias denominações propostas por diferentes autores para discorrer sobre os problemas e os distúrbios de aprendizagem, passamos, então, a configurar o cenário que envolve os conceitos pertinentes às dificuldades para a criança aprender no espaço escolar.

O termo "dificuldade" procede, etimologicamente, do vocábulo latino "difficultatem". Seu significado está relacionado com dispersão ou desvio de algo que não se consegue fazer, obter ou alcançar. Dificuldades são, pois, empecilhos, barreiras ou impedimentos que impedem uma pessoa de realizar um objetivo, um desejo, uma meta.

No espaço escolar, dificuldades são obstáculos que os alunos se deparam no seu processo de escolarização, e em especial, na captação e assimilação dos conteúdos enfocados no ensino.

Determinar com efetividade as causas das dificuldades não é uma tarefa fácil, sobretudo, se levamos em consideração a diversidade aspectos que podem estar originando os agentes “dificultadores” das barreiras enfrentadas pelo aluno no decorrer de sua aprendizagem.

De acordo com Rebelo (1993:71), as causas podem ser localizadas em quatro locais distintos, a saber: no próprio aluno, nos conteúdos de ensino, no professor e no ambiente social e físico da escola.

Para este autor, **se** o lócus é o aluno, **então**, as dificuldades estão estreitamente ligadas com as características que ele apresenta ao longo da escolarização, tais como: desenvolvimento sensório-motor, lingüístico, intelectual, interesse, motivação, experiências anteriores de aprendizagem e aptidões para adquirir algo que não conhece, mas necessita saber.

Agora, **se** a origem está nos conteúdos, **então**, as dificuldades podem ser resultantes da inadaptação do ensino ao sujeito que aprende, o que pode ser devido ao grau de dificuldade, à linguagem em uso, à programação, à sequenciação ou à relação com outras disciplinas.

Por outro lado, **se** incidem nos professores, **então**, as dificuldades poderão estar relacionadas com as inter-relações professor-aluno, com a forma que o professor intervém nas situações problemáticas, ou ainda, com a mediação pedagógica na sala de aula.

Por fim, **se** estão situadas no ambiente social e físico da escola, **então**, os empecilhos podem ser originados na maneira como a criança se relaciona com os colegas da sala e o os demais funcionários da instituição educativa. De acordo com o supracitado autor, características do edifício (espaço físico) e os meios (recursos materiais) utilizados, também poderão concorrer para o aparecimento de dificuldades no âmbito escolar.

Rebelo (1993:73) acredita que os estudos voltados para a área das dificuldades de aprendizagem, com maior rigor, deveriam ser designados de “distúrbios de aprendizagem”, porque dizem respeito a problemas geralmente considerados **graves**.

Aliás, as pesquisas que versam sobre dificuldades... Não, problemas... Ou melhor, distúrbios... remontam a tempos idos. Segundo Rebelo (1993:73), podem ser distinguidas as quatro fases que se seguem: fundação, transição, integração e contemporânea.

A primeira fase (“fundação” - de 1800 a 1930) abarca as investigações sobre lesões cerebrais originadas em acidentes, quedas ou doenças. Nestes estudos, tais lesões eram relacionadas, geralmente, com perdas ou distúrbios da linguagem e do falar e com problemas de aprendizagem.

Na segunda fase (período de “transição” - de 1930 até princípios dos anos 60), psicólogos e educadores, tendo por base os conhecimentos teóricos da fase precedente,

desenvolveram instrumentos e programas úteis para diagnosticar e remediar (ou será "remendos"?) os distúrbios que as crianças, por ventura, apresentassem ao longo de suas aprendizagens. É nesta fase que encontramos o locus de origem dos treinos de lateralidade, dos programas e métodos multissensoriais, dos programas corretivos, dos programas de concentração, percepção visual e muitos outros. Pesquisadores como Kephart, Frostig e Kirk são os principais representantes do período de "transição".

Na terceira fase ("integração" - dos anos 60 até o início da década de 80), há uma propagação muito rápida de programas nos Estados Unidos. Estes, por sua vez, são criados e introduzidos nas escolas com a finalidade de auxiliar as crianças com distúrbios de aprendizagem. Também, diversificam-se métodos de diagnóstico e de tratamento para ajudar na "recuperação" dos alunos "ditos" problemáticos.

Na quarta fase ("contemporânea" - do início dos anos 80 até os dias de hoje), podem ser verificadas certas tendências para estender o diagnóstico e a intervenção para além das idades escolares e, assim, definir com mais eficiência o conceito de "distúrbios" e, principalmente, para utilizar no diagnóstico e no tratamento, as novas tecnologias.

Finalizados os apontamentos referentes à historicização das "dificuldades" passamos, pois, a mostrar as definições que obtiveram maior aceitação e que têm sido consideradas mais relevantes pelos autores dessa área de estudos, embora não seja nosso propósito revisar toda a terminologia empregada para definir uma dificuldade de aprendizagem. Escolhemos como ilustrações as seguintes definições:

Kirk, define dificuldade de aprendizagem como:

"(...) um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos: da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética; resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento, e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial (visual ou auditiva), de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos." (In: Fonseca, 1995b:194).

A impressão que fica da supracitada definição, é que estamos diante de uma "doença" infetco-contagiosa e a criança, neste caso, necessita de um tratamento o mais urgente possível para "sanar" a presumida desorganização em uma parte qualquer do sistema nervoso central. Portanto, é imprescindível que a criança seja atendida através de uma conduta terapêutica eficiente para que possa se libertar dos obstáculos que estão atrapalhando sua aprendizagem.

Myklebust aponta-nos a seguinte definição:

“(...) desordens psiconeurológicas de aprendizagem para incluir os déficits na aprendizagem em qualquer idade e que são essencialmente causados por desvios (deviations) no sistema nervoso central (SNC) e que não são devidas ou provocadas por deficiência mental, privação sensorial ou por fatores psicogenéticos”. (In: Fonseca, 1995b:194)

Permaneço, mais outra vez, a concepção de “paciente”, “doença” e “atendimento”.

A Review of Educational Research, reunindo 15 reconhecidos pesquisadores, chegou à seguinte definição:

“(1) as dificuldades de aprendizagem constituem um ou mais déficits nos processos essenciais da aprendizagem que necessitam de técnicas especiais de educação (definição por déficit); (2) as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam discrepância entre o nível de realização esperado e o atingido em: linguagem falada, leitura, escrita e matemática (definição por discrepância); (3) as dificuldades de aprendizagem não são devidas a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais, emocionais e/ou à falta de oportunidade de aprendizagem (definições por exclusão).” (In: Fonseca, 1995b:194).

Mas, afinal de contas, o que são dificuldades de aprendizagem?

Bateman, B. (1965) coloca-nos que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser identificadas do seguinte modo:

“As crianças que têm dificuldades de aprendizagem são as que manifestam discrepâncias educacionalmente significativas. Discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o atual nível de realização escolar, relacionada essencialmente com desordens básicas do processo de aprendizagem, que pode ser ou não acompanhada por disfunções do sistema nervoso central. As discrepâncias de qualquer maneira não são causadas por um distúrbio geral de desenvolvimento ou provocadas por privação sensorial (sensory loss).” (In: Fonseca, 1995b:194)

É... a indagação ainda é a mesma! E o que é pior: nossas dúvidas aumentam cada vez mais...!

Clements, S.D. (1966) utiliza a definição que se segue para esclarecer as dificuldades de aprendizagem:

“O termo ‘lesão mínima do cérebro’ (minimal brain dysfunctions syndrome) refere-se às crianças que são de inteligência geral abaixo da média, na média ou acima da média, com certas dificuldades de aprendizagem e de comportamento, que podem ir de dificuldades mínimas a severas e que se encontram associadas a desvios de funções do sistema nervoso central. Tais desvios podem ser manifestados por várias combinações de privações na percepção, conceitualização, linguagem, memória, controle da atenção, impulsividade ou funções motoras. Sintomas idênticos podem ser ou não mais complicados em crianças com paralisia cerebral, epilepsia, debilidade mental, deficiência visual e auditiva.

Estas aberrações podem ser provocadas por variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais perinatais, ou até mesmo outras doenças ou infecções ocorridas durante os anos críticos do desenvolvimento e da maturação do SNC ou dependentes de causas ainda desconhecidas.” (In: Fonseca, 1995b:194).

Diante de tal conceito, que critérios podemos “lançar mão” para identificar com certa segurança, no âmbito da sala de aula, uma criança com dificuldades de aprendizagem?

Kass, C. (1966) define a criança com dificuldades de aprendizagem da maneira como se segue:

“Uma criança com problemas e dificuldades de aprendizagem é uma criança com discrepâncias intradesenvolvimentais significativas nos seguintes sistemas funcionais de comportamento: sistemas ideomotores, ideoperceptivos ou ideocognitivos, que estão diretamente implicados nos comportamentos da linguagem, da leitura, da escrita, da ortografia, da aritmética e/ou conteúdos de conhecimento escolar (content subjects).” (In: Fonseca, 1995b:195)

Neste caso particular, além da pergunta que permanece (o que são dificuldades de aprendizagem?), por extensão, aumenta também nossa perplexidade no que diz respeito ao contingente de relações, de causas e de efeitos que podem estar implicados na origem dessas “dificuldades”.

Gallagher (1966) define como:

"(...) a criança com dificuldades de aprendizagem é uma criança com desequilíbrios de desenvolvimento que revela uma disparidade no processo psicológico relacionado com a educação, disparidade tal (muitas vezes de 2,4 anos escolares) que requer programas adequados de evolução acadêmica, de forma a adaptá-los à natureza e ao nível do desvio do seu processo de desenvolvimento." (In: Fonseca, 1995b:195).

Em 1981, o **National Joint Committee for Learning Disabilities** nos EUA apresentou uma nova definição para as dificuldades de aprendizagem:

"Distúrbios de aprendizagem é uma expressão genérica, que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, que se manifestam por dificuldades significativas de aquisição e uso de aptidões de escuta, elocução, leitura, escrita, raciocínio ou de matemática. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que se devem a uma disfunção do sistema nervoso central. Mesmo que um distúrbio de aprendizagem possa ocorrer, concomitantemente, com outras condições deficitárias (por exemplo, deficiência sensorial, atraso mental, distúrbios social e emocional), ou com influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inapropriada, fatores psicógenos), ele não resulta, diretamente, de tais condições e influências." (In: Rebelo, 1993:76)

Conforme podemos evidenciar, as causas (multifacetadas) atribuídas às dificuldades de aprendizagem são semelhantes àquelas utilizadas para caracterizar as crianças com distúrbios no aprendizado. Diante de tal paisagem, o questionamento volta a incomodar: Como diferenciar uma criança com dificuldade ou com distúrbios de aprendizagem, na sala de aula, visto que as formas de manifestação das desordens (disfunções, sintomas, problemas) são, quase sempre, tão próximas e parecidas?

De acordo com Fonseca (1995b:71), o termo dificuldades de aprendizagem aparece associado a um funcionamento deficitário do sistema neurológico, propiciando, de certo modo, uma distorção analítica do conceito que é utilizado quando nos referimos anteriormente a "distúrbios de aprendizagem".

Prosseguindo com suas conjecturas, Fonseca (1995b:71) aponta-nos as seguintes afirmativas:

"(...) problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem. Apesar das dificuldades de aprendizagem ocorrerem com outras deficiências (p.ex., sensorial, mental e distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (p.ex., diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são resultados dessas condições."

Conforme apontado por Romero (In: Coll, 1995:57), em geral, as dificuldades de aprendizagem podem ser atribuídas a:

"(1) variáveis pessoais tais como a hereditariedade ou a lesões cerebrais; (2) variáveis ambientais como ambientes familiares e educacionais pobres; (3) uma combinação interativa de ambos os tipos. De modo que é possível situar as diferentes teorias e modelos ou formas de conceber as dificuldades de aprendizagem em um contínuo pessoa-ambiente, dependendo da pessoa ou do ambiente na causa do distúrbio."

Novamente verificamos o uso inapropriado da palavra quando este autor utiliza o termo "lesões cerebrais" para atribuir uma dificuldade de aprendizagem que, geralmente, não apresenta sintomatologia relacionada com problemas de função no mecanismo cerebral. Com efeito, tal terminologia somente deveria ser aplicada às crianças que têm distúrbios de aprendizagem, pois de acordo com as formulações de autores já citados anteriormente, é uma lesão cerebral que vai caracterizar a presença de um distúrbio.

O que podemos observar ao longo da exposição desses conceitos até agora? Os autores citados, apesar do reconhecido esforço para discernir com mais precisão os termos: "problema", "distúrbio" e "dificuldade" de aprendizagem, ainda continuam a usá-los inadequadamente, proporcionando, com isto, mais sobreposições do que esclarecimentos!

Embora os estudos concernentes às dificuldades de aprendizagem sejam considerados, de certa forma, recentes, conforme notificamos na literatura consultada, observamos que tem havido uma proliferação acentuada de diversas teorias e modelos explicativos que tentam elucidar, quase sempre sem sucesso, alguns domínios da psicologia educacional que, atualmente, suscitam maior atenção.

O campo das dificuldades de aprendizagem agrupa, no seu bojo, uma variedade desorganizada de (pré)conceitos, (in)definições, critérios, teorias, modelos e hipóteses. Diante de tal quadro, o que é, então, uma criança com dificuldades de aprendizagem?

McCarthy (In: Fonseca, 1995b:92) cita-nos dez comportamentos que mais freqüentemente podem estar presentes nas crianças com dificuldades de aprendizagem. Tais comportamentos são os seguintes:

"(...) Hiperatividade; problemas psicomotores; labilidade emocional; problemas gerais de orientação; desordens de atenção; impulsividade; desordens na memória e no raciocínio, dificuldades específicas de aprendizagem: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia; problemas de audição ou de fala; sinais neurológicos ligeiros e equívocos e irregularidades no EEG (eletroencefalograma)."

Como podemos notificar, há diversos fatores que podem desencadear as dificuldades de aprendizagem. Pain (1992:29) considera fundamentais as seguintes:

"(1) fatores orgânicos (saúde física deficiente, falta de integridade neurológica, alimentação inadequada); (2) fatores psicológicos (inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição); (3) fatores ambientais (o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação)."

A título de esclarecimento, falaremos a respeito destes fatores para que possamos situá-los na área de estudos das dificuldades de aprendizagem:

1. Fatores Orgânicos:

No que se refere a estes, é importante que se faça uma investigação de cunho neurológico, com o intuito de conhecer a adequabilidade do instrumento às demandas de aprendizagem. O sistema neural sadio se caracteriza, em nível comportamental, pela sua capacidade plástica, pelo seu ritmo e seu equilíbrio. Isto de certa forma, garante-lhe harmonia nas modificações e consequência de conservação. De acordo com Pain (1992:29), o que ocorre é exatamente o contrário quando existem lesões ou distúrbios a nível do córtex cerebral (que podem ser primárias, genéticas, neonatais ou pós-encefálicas, traumáticas, e outras). Para esta autora, encontramos:

"(...) uma conduta rígida, estereotipada, confusa, viscosa, patente na educação perceptivo-motora (hipercinesias, espasticidade, sincinesias, etc.), e na compreensão (apraxias, afasias, certas dislexias)."

2. Fatores Psicológicos

Pain (1992:31), ao comentar sobre a influência destes fatores nas dificuldades de aprendizagem, enfatiza-nos, que estes podem surgir:

"(...) como uma reação neurótica à interdição da satisfação, seja pelo afastamento da realidade e pela excessiva satisfação na fantasia, seja pela fixação com a parada de crescimento da criança."

Ainda para esta autora, temos que o fator psicológico da dificuldade de aprendizagem confunde-se, geralmente, com sua significação, mas, como ela própria ressalta-nos: *"(...) não é possível assumi-lo sem levar em consideração as disposições orgânicas e ambientais do sujeito."*

3. Fatores Ambientais:

O fator ambiental repercute com maior intensidade sobre os problemas escolares do que com os relacionados com as dificuldades de aprendizagem. É uma variável que amplia a possibilidade do sujeito que aprende, compensar ou descompensar o quadro de aprendizagem, no início da escolaridade.

Não nos podemos esquecer que o fator ambiental é determinante no diagnóstico de uma possível dificuldade de aprendizagem, na medida em que nos possibilita visualizar sua coincidência com a ideologia e os valores sócio-culturais que estão intrínsecos no grupo. Conforme coloca-nos Pain (1992:33): *"(...) não basta situar o educando numa classe social, é necessário além disso elucidar qual é o grau de consciência e participação"*.

Diante de tão polêmico assunto, podemos, pois, conjecturar que as dificuldades de aprendizagem que se nos mostram em cada caso particular, terá uma significação diferenciada, porque, como aponta-nos Pain (1992:33), *"(...) é diferente a norma contra a qual atenta e a expectativa que desqualifica"*.

Muitas crianças são identificadas, estigmatizadas ou rotuladas como "portadoras" de dificuldades de aprendizagem quando não realizam com êxito suas tarefas acadêmicas no espaço escolar. Seja porque ficam presas a mecanismos que tentam reproduzir sem sucesso, seja porque, apesar de saberem até mais do que aquilo que o professor está ensinando, falta-lhes dispositivos (incentivos?) consistentes para se expressarem.

Quando o ato de aprender se apresenta como problemático, é necessário uma análise muito mais abrangente e criteriosa. O educador não pode esquecer que o educando é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos aos quais deve estar atento, inclusive, para

evitar que seus próprios valores não o impeçam de subsidiar a criança em seu processo de aprendizagem.

Colocados estes argumentos sobre a terminologia circum-adjacente aos “problemas”, “distúrbios” e “dificuldades” de aprendizagem, passaremos a discutir as dificuldades acadêmicas no âmbito da leitura e da escrita, pois são estas, entre as aprendizagens escolares, que os problemas mais freqüentemente ocorrem, tanto na visão da literatura especializada como na visão do espaço no qual elas acontecem (a escola).

Tendo por base essas visões, as dificuldades de leitura e escrita constituem um dos principais grupos de empecilhos que surgem ao longo da escolarização. É nos primeiros anos escolares que se dedica uma boa parte do tempo de ensino ao aprendizado da leitura e da escrita, com o objetivo de que obtendo competência nelas, tal conhecimentos seja suficiente para utilizá-los em aprendizagens ulteriores.

Dificuldades de leitura e de escrita são barreiras que o sujeito encontra e/ou enfrenta quando lê e escreve. Podem ocorrer, e ser evidenciadas, durante o processo de aprendizagem desses conhecimentos, ou seja, na fase correspondente à sua aquisição, ou ainda, nos atos de leitura e escrita propriamente ditos. Essas dificuldades (leitura e escrita) ganham significado e importância especial durante o início da escolarização, sobretudo, nos dois primeiros anos, em razão da relevância particular atribuída à aprendizagem desses conteúdos de ensino.

Independentemente do grau atribuído às dificuldades acadêmicas de leitura e de escrita, na literatura específica dessa área de estudos, os problemas quando detectados, são tratados paralelamente.

Conforme as colocações de Rebelo (1993:95):

“(...) leitura e escrita são vistas como atividade intimamente relacionadas, de algum modo, como o inverso uma da outra. Pela leitura... as letras e palavras escritas são transformadas em fonemas, enquanto que, pela escrita, os fonemas são codificados em escrita... nos primeiros anos escolares a aprendizagem da leitura e da escrita costuma fazer-se paralelamente. Assim, havendo problemas numa, revelam-se também na outra...”

Segundo este autor, é extremamente necessário levar em conta o desenvolvimento geral do indivíduo, quer dizer, a sua “maturidade ou aptidões”, para dar início ao aprendizado da leitura e da escrita. Complementa tais concepções quando afirma que essa aprendizagem é condicionada por fatores internos e externos, conforme podemos perceber no decorrer da seguinte citação:

"(...) os aspectos internos dizem respeito à preparação e maturidade do sujeito para executar a tarefa, isto é, ao seu desenvolvimento sensório-motor, lingüístico e cognitivo... perturbações nestes fatores, causadores de problemas de aprendizagem, distinguem-se, em geral, dos provenientes de deficiências como: paralisia cerebral, deficiência física, sensorial, mental e múltipla." (1993:96)

Quando não há as condições perturbadoras supracitadas nem fatores externos (currículos, métodos de ensino, recursos didáticos, espaço físico escolar, etc...) explicando um desempenho acadêmico insatisfatório, é aos aspectos internos que se deve apelar para encontrar os agentes causadores de dificuldades no âmbito da leitura e da escrita. Outros determinantes, tais como: o histórico, o social e a cultura, não são citados como aspectos que também podem estar envolvidos no surgimento de problemas acadêmicos na sala de aula. Tais determinantes que estão estreitamente ligados com os diferentes percursos, saberes e histórias das crianças que ingressam na escola, não merecem ser analisados como possíveis indicadores de insucesso acadêmico?

Na literatura consultada, as dificuldades acadêmicas apresentadas pelos alunos nas esferas da leitura e da escrita são, comumente, denominadas por uma diversidade de termos.

A terminologia que os autores utilizam com mais frequência é a seguinte:

"(...) cegueira congênita para as palavras (congenital word blindness - Hinshelwood, 1917), cegueira para as palavras (Wordblind - Kussmaul, 1877; Knipers e Weggelaar, 1979), dislexia (dyslexia - Bannatyne, 1971; Benton e Pearl, 1979), distúrbios de leitura (leerstoorissen - Dumont, 1982), distúrbios de leitura e de escrita (reading and spelling disabilities - Bannatyne, 1971), atraso de leitura (reading retardation - Rabonivicht, 1968), dislexia específica de desenvolvimento (specific developmental dyslexia - Critchley e Critchley, 1968)⁶." (In: Rebelo, 1993:97-98).

Os termos indicam, já por si, concepções e conteúdos diferentes das dificuldades. A divergência, como podemos evidenciar, diz respeito à própria noção de "dificuldade de leitura e de escrita". Tal diversidade (adversidade?) surge, pois, do tratamento heterogêneo que os autores dão aos pressupostos dos quais partem para afirmar a existência de obstáculos no

⁶ Os estudos mais antigos usam a expressão "cegueira (congênita) para as palavras", supondo que as dificuldades se deviam a déficits de visão. Tal denominação, foi, todavia, gradativamente abandonada. Embora ainda seja possível encontrar na literatura alemã e, às vezes, na holandesa. "Fraqueza de leitura" e "fraqueza verbal" (Leseschwäche e Legasthenia) ocorrem, com certa frequência, em pesquisas alemães. Os termos que têm sido mais aceitos em nível internacional são: dislexia (dyslexia), distúrbios de leitura (reading disability), distúrbios de leitura e de escrita (reading and spelling disabilities) e, simplesmente, dificuldades (específicas) de leitura e de escrita (specific reading and spelling difficulties).

aprendizado da linguagem escrita. Os pressupostos de partida são os seguintes: a aceitação de critérios, que lhes propiciem sugerir a existência de problemas; a consideração destes últimos serem ou não agentes desencadeadores únicos ou exclusivos; a indicação (ou não) de causas que os explicitem.

De acordo com os dizeres dos autores dessa área de estudos, os critérios utilizados para a afirmação da existência das dificuldades acadêmicas no âmbito da leitura e da escrita são diferentes, porque a noção que se tem de “dificuldade” não coincide: às vezes, referem-se a problemas gerais, outras vezes, indicam obstáculos mais específicos.

Assim, Rebelo (1993:99) divide as dificuldades da leitura e da escrita em gerais e específicas.

Nas dificuldades gerais, os responsáveis por seus desencadeamentos são os fatores externos, dentre os quais se destacam os seguintes: condições físicas do edifício escolar, organização pedagógica e didática deficientes; relações familiares e sociais perturbadas; aspectos social, econômico e cultural desfavorecidos; e, outros.

No caso das específicas, as dificuldades situam-se ao nível cognitivo e neurológico. Certos autores argumentam que tais dificuldades são provenientes de uma “condição patológica”; enquanto outros afirmam que a origem dos problemas podem estar relacionados com um atraso ou distúrbio de desenvolvimento de alguns centros do cérebro.

Segundo Rebelo (1993:99-100), as dificuldades gerais da leitura e da escrita não são, a priori, todas iguais. Há variedades e esta é verificada, tanto no grau como na extensão dos obstáculos que estão representando dificuldades na aprendizagem. Para este autor, as dificuldades gerais só coincidem no seguinte:

“(...) quando presentes, o aluno não atinge os padrões normais da categoria a que pertence - grupo etário, nível ou ano escolar que frequenta. Por isso manifesta atrasos na leitura e na escrita (retarded reading and writing), traduzidos em anos escolares abaixo daquele em que se encontra.”

Por outro lado, existe uma sinonímia muito ampla para designar as dificuldades específicas de leitura e de escrita. Geralmente, tais dificuldades são apontadas na literatura especializada da área como: dislexia, distúrbios de leitura (reading disabilities), legastenia, dificuldades específicas de leitura (specific reading difficulties) e distúrbios de leitura e de escrita (reading and spelling disabilities) e são usadas, comumente, como expressões equivalentes.

Dentre as muitas definições usadas pelos autores dessa área de estudos para definir as “dificuldades de leitura e de escrita”, selecionamos algumas a título de ilustração:

A Federação Mundial de Neurologia, em 1968, definiu as dificuldades de leitura e escrita da forma que se segue:

“(...) uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser a convencional, a inteligência normal... Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, freqüentemente, de origem constitucional.” (Critchley & Critchley, 1978:7, In: Rebelo, 1993:101).

Bannatyne (1971:7, In: Rebelo, 1993:101), no seu tratado de “distúrbios de linguagem, leitura e aprendizagem”, atribui à “dislexia” o seguinte:

“(...) ao longo deste livro, a palavra dislexia é usada como um termo genético para abranger toda a categoria dos distúrbios de leitura e de escrita, que parecem ter uma causa primária própria e que não podem dizer-se causados por atraso mental, perturbações emocionais, afasia, autismo, etc., tal como são definidos estes últimos termos.”

Critchley & Critchley (1978:149, In: Rebelo, 1993:101), ao ocupar-se das definições da dislexia e de suas implicações nas esferas da escrita e da leitura, propõem uma descrição consideravelmente longa, conforme podemos verificar:

“(...) um distúrbio de aprendizagem que se manifesta inicialmente pela dificuldade de aprender a ler, mais tarde, por erros ortográficos e pela dificuldade em manipular palavras escritas, por oposição a palavras faladas. Tal condição é essencialmente cognitiva e, em geral, determinada geneticamente. Não é devida a deficiência intelectual, a falta de oportunidades socioculturais, a inadequação na técnica de ensino, a fatores emocionais, ou a qualquer déficit conhecido na estrutura cerebral. Representa, provavelmente, um déficit específico de maturação, que tende a diminuir à medida que a criança avança em idade, e é susceptível de melhoria considerável, especialmente quando se oferece ajuda remediativa apropriada, o mais cedo possível.”

Quando comparamos as definições dos autores citados, não é difícil concluir que há uma grande afinidade entre elas. Esses estudos pretendem chamar a atenção de outros pesquisadores para os problemas graves que se manifestam na aquisição da leitura e da escrita.

No entanto, percebemos que não é tão fácil encontrar explicações e/ou soluções viáveis para essa problemática, principalmente, se levarmos em conta o grande contingente de fatores que poderão (ou não) contribuir para a instalação do quadro patológico. Não há consenso quanto ao uso de uma terminologia única para designar o que se presume por problema, distúrbio ou dificuldade no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita e, muito menos, um tipo exclusivo de agente patogênico (causador) da patologia que acomete alunos que não aprendem “não se sabe por quê”. Nossa preocupação para com essa problemática diz respeito, sobretudo, nas conseqüências originadas a partir das discussões levantadas nessa área de estudos, pois o caos semântico que existe e assiste nos argumentos dos autores, podem gerar imprecisões, confusões e distorções analíticas naqueles que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, educadores, pais, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais da área. E, nesta história (que não se conta!), o que dizer para o aluno rotulado de problemático? Que ele foi acometido por um agente patogênico (um vírus ainda não descoberto) e, sendo assim, necessita de um tratamento especial até que seja descoberta a cura definitiva da doença da aprendizagem? É... lembramos do filme e, automaticamente, pensamos: “os deuses devem estar mesmo loucos...!”

Os resultados das investigações voltados para a área das dificuldades de leitura e de escrita fornecem, conforme detectamos ao longo da bibliografia consultada, uma variedade de fatores que podem ser atribuídos como causas de “problemas” no âmbito dessas aprendizagens. O difícil é, pois, chegar a um denominador comum no que tange à clarificação da fonte original dos fatores causais. Isto é, como identificar, descrever e explicar as dificuldades acadêmicas de leitura e de escrita nas crianças que, presumidamente, apresentam essas dificuldades na sala de aula? A indagação continua sem uma resposta, pelo menos, confortante.

Com a finalidade de agregar outros elementos que possam esclarecer as questões que ainda permanecem sem respostas consistentes, passaremos, então, a levar em consideração os aspectos psicológicos que, alegadamente, podem estar relacionados com as dificuldades acadêmicas da leitura e da escrita. Vejamos o que dizem tais aspectos e, principalmente, se os dizeres irão ajudar na elucidação do que venha a ser “problema”, “distúrbio” ou “dificuldade” de aprendizagem no contexto escolar.

Em primeiro lugar, vamos discorrer sobre os aspectos motores. Há na literatura especializada, a presença de argumentos que admitem a existência de mais problemas na esfera motora em aspectos da coordenação motora global e fina nos alunos com dificuldades acadêmicas de leitura e de escrita.

Contudo, Rebelo (1993:110) ressalta-nos que vários autores (Dumont, 1974; Franken, 1977; Rispen, 1977; e, Nakken, 1978) fizeram revisões dos estudos a respeito dos efeitos de treinos sensório-motores na aprendizagem de crianças com dificuldades e chegaram à conclusão

de que as conseqüências de tais treinamentos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita são nulas ou quase nulas. Sendo assim, os programas destinados aos treinamentos de aspectos motores é praticamente desnecessário, salvo nos casos em que se revelem convenientes para o processo de aprendizagem⁷.

Até o final dos anos 70, a percepção visual era considerada muito importante por desempenhar um papel capital na aprendizagem da leitura e da escrita. Erros ortográficos, como por exemplo, omissão, inversão, acréscimo e substituição de letras e palavras eram, em geral, atribuídos a distúrbios na área da percepção visual.

Vellutino (1979), Benton e Pearl (1979), Critchley (1981) e Jorm (1983) demonstraram que as crianças com dificuldades de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita não tinham problemas na esfera da percepção visual, conforme apontava as pesquisas e as argumentações anteriores realizadas com o objetivo de estabelecer uma base correlacional entre dificuldades acadêmicas e potencial de percepção visual apresentado pelo aluno. (In: Rebelo, 1993:111).

Rebelo (1993:111) complementa esse pensamento quando coloca-nos que os estudos dirigidos para encontrar as causas das dificuldades de leitura e de escrita na movimentação dos olhos tem perdido apoio, pois: *"(...) a perspectiva de que os movimentos dos olhos seriam a chave para a compreensão da reading disability não tem sobrevivido a provas empíricas cuidadosas."*

Quanto aos aspectos do esquerdinismo, da lateralidade e da dominância, conforme salienta-nos Rebelo (1993:112), são muitos os estudos (Ullman, 1974; Corballis e Beale, 1976; Annett, 1974) preocupados em encontrar na lateralidade e na dominância a causa para dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo este autor, as pesquisas supramencionadas:

"(...) encontraram, nestes fatores, maiores variações no grupo com dificuldades do que no normal. Constataram a existência entre eles de certas correlações, se bem que pouco elevadas e não significativas - o que leva a concluir que não fará sentido treinar, por exemplo, crianças esquerdinas para que escrevam à direita, nem ambidextras, para criarem preferência."

Estudos como os de Harris (1957) e de Berch & Belmont (1964), citados por Rebelo (1993:113) apontam que todas as crianças, durante a infância, têm problemas para distinguir os conceitos de direita e de esquerda. Dessa maneira, *"(...) metade dos indivíduos com sete anos de*

⁷ De acordo com o pensamento de Rebelo (1993:110), *"(...) havendo falta de coordenação global ou fina, ou problemas de lateralidade, será indispensável começar por eles, de modo a poder executar grafismos e adquirir orientação espacial."*

idade apresentam ainda alguns desses problemas, cerca de 10%, já depois dos onze anos de idade, ainda hesitarão em dizer qual é a esquerda ou a direita.”

Mais adiante, o referido autor, argumenta-nos que crianças com dificuldades de leitura e de escrita apresentam nesse aspecto “dificuldades” duradouras e de difícil solução. São essas crianças que revelam confusões seqüenciais e problemas para diferenciar a orientação das letras, tais como: **b e d, q e p**.

Rebello (1993:113) coloca-nos que os aspectos funcionais da espacialidade estão muito desenvolvidos nas crianças com dificuldades. Desta forma, as trocas de letras e de vocábulos, que nesses alunos são características registradas, não devem ser atribuídas “a inaptidões no campo espacial”. Todavia, este autor faz algumas ressalvas para os alunos que, alegadamente, têm problemas gerais de aprendizagem, ou ainda, os que são leitores “fracos”. Neste caso específico, tais crianças enfrentam dificuldades na esfera espacial.

No que respeita aos aspectos de sequenciação e ordenamento temporal, a aprendizagem da leitura e da escrita exige a recepção de estímulos visuais e sonoros segundo uma ordem determinada - a oral e a gráfica. Por isso, afirma-nos Rebello (1993:113-114), se nas fases de captação, retenção e reprodução da informação, tal ordem não se mantiver, a mensagem será distorcida e adulterada. A leitura e a escrita requerem, pois, aptidões de sequenciação e de ordenamento temporal, tanto nos seus estádios de aprendizagem como nos atos de execução.

Autores preocupados em investigar esse domínio (Liberman et al, 1971; Shankweiler e Liberman, 1972; Vellutino, 1979)⁸, citados por Rebello (1993:113), consideram que: *“(...) para interpretar os resultados, deverá ter-se em conta que a percepção da ordem temporal depende da codificação verbal.”*

De acordo com o pensamento de Rebello (1993:115), a criança ao iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, deverá ter, impreterivelmente, bases lingüísticas e competências auditivas para obter um bom desempenho na esfera da linguagem escrita. Neste sentido, a criança necessita:

“(...) ser capaz de compreender e comunicar com o professor e os colegas e a permitir-lhe realizar atividades, que tal aprendizagem requer, como distinguir palavras e sons entre si, dividir vocábulos em sílabas e sons, juntar sons e palavras e formar frases simples.”

⁸ Estes estudos revelaram que as crianças com dificuldades de leitura e de escrita não trocavam as letras quando as copiavam, mas sim quando as liam, pronunciando as palavras.. Com base nisto, os autores sugerem que “os erros de orientação e sequenciação, que se observam, geralmente, na leitura e escrita dos leitores fracos são, de fato, mais erros de intrusão lingüística do que de distorção perceptiva” (Vellutino, 1979:83).

Sendo assim, os aspectos acima referidos, uns considerados preliminares ao aprendizado, outros que serão desenvolvidos ao longo dela, são apontados como os mais importantes na diferenciação de crianças com e sem dificuldades de leitura e de escrita.

Quanto aos outros fatores psicológicos referenciados pela literatura especializada, tais como: inteligência, memória, atenção e concentração, motivação, relacionamento interpessoal e equilíbrio emocional, podemos evidenciar que eles também são citados como possíveis agentes dificultadores na aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, alguns estudos que tentaram apontar esses fatores como agentes causais não os têm encontrado diretamente associados a problemas específicos, quer da leitura, quer da escrita.

Por fim, gostaríamos de finalizar dizendo que os temas aqui tratados não estão integralmente explicitados na literatura específica da área das dificuldades de aprendizagem, seja esta geral ("problemas", "distúrbios" ou "dificuldades"), ou ainda, seja esta relacionada com a leitura e a escrita.

A terminologia utilizada para designar os termos enfocados, além de não esclarecer as diferenças entre o emprego do que se pretende definir como barreiras, impedimentos ou obstáculos para o aluno aprender, também é diversificada e contraditória quando tem por objetivo elucidar as diferenças entre o uso desses termos. Os conceitos são bastantes vagos, assim como também são díspares as disciplinas e os resultados dos estudos que deles se ocupam.

CAPÍTULO IV

EM BUSCA DOS SENTIDOS: OPÇÕES METODOLÓGICAS

"(...) A gente bate na porta e alguém abre, começa uma relação através de um questionário, de uma entrevista. Esta relação agora existe e é a partir dela que se vai repensar a pesquisa. Esta relação que vai existir e que é pensada pelo pesquisador - que é quem, às claras ou às ocultas, determina o estabelecimento do pensar a pesquisa, determina como a pesquisa vai ser feita - não é inicialmente aquela pensada pelo pesquisador; eu diria que não é o pensar que determina a "transa", mas é a "transa" que determina o pensar".

(Carlos Rodrigues Brandão)

Por vezes, qualquer tentativa inovadora do pesquisador de dirigir o olhar a um problema de investigação implica, necessariamente, na adoção de novos métodos de pesquisa e análise.

Embora saibamos existir uma grande diversidade no que respeita à elaboração e à condução de procedimentos metodológicos, um grande número de experimentos elaborados, tanto na esfera psicológica quanto na educacional, obedecem ao paradigma clássico experimental de uma estrutura estímulo-resposta.

Essa visão paradigmática (positivismo) tem como objetivo precípuo explicar, prever e controlar as interveniências que poderão ocorrer em relação ao fenómeno observado.

Assim, independentemente do comportamento caracteristicamente humano a ser investigado, muitos pesquisadores procuram em condições artificiais criadas um confronto esperado entre o sujeito em estudo com algum tipo de situação-estímulo previamente planejada para influenciá-lo de uma determinada maneira e, em seguida, averiguar a(s) diversidade (s) de resposta (s) exigidas por aquela situação estimuladora.

É relevante observar que a opção de se trabalhar o método experimental baseado na adoção da estrutura estímulo-resposta, traço característico do positivismo, remonta a tempos idos.

O positivismo é uma corrente filosófica procedente da doutrina criada por Augusto Comte (1798-1857), que somente acolhia como possibilidade de conhecimento, o das ciências

experimentais. Nega-se, deste modo, a aceitar outra realidade que não seja a dos fatos, rejeitando não só a possibilidade de um conhecimento metafísico⁹, mas também qualquer outra forma de conhecimento que aspire por uma apreensão direta ou indireta do inteligível. No âmbito dessa concepção, os fenômenos sociais são, da mesma maneira que os fenômenos naturais, administrados por leis universais invariáveis. (Triviños, 1987:33-41).

O enraizamento histórico dessa linha de pesquisa pode ser encontrado no empiricismo, mais precisamente, no período que corresponde à antiguidade. Todavia, o patamar sólido e sistematizado está, seguramente, nos séculos XVI, XVII e XVIII, e em especial, com Bacon, Hobbes e Hume.

Grosso Modo, podemos evidenciar três instâncias na evolução do positivismo. Uma primeira etapa, que denominaremos de *positivismo clássico*, na qual, além do fundador Comte, sobressaem-se Littré, Spencer e Mill. Em seguida, ao final do século XIX e início do XX, o *empirio-criticismo* de Avenarius (1843-1896) e Mach (1838-1916). Na terceira fase, denominada de *neopositivismo*, abarca em seu bojo um gama de matizes, dentre os quais se podem verificar o *positivismo lógico*, o *empirismo lógico*, estreitamente agregados ao Círculo de Viena (Carnap, Schlick, Frank e outros); o *atomismo lógico* (Russell, 1872-1970 e Wittgenstein, 1889-1951); a *filosofia analítica* (Wittgenstein e Ayer) que postulam que a tarefa precípua da filosofia é clarificar a forma da linguagem em busca da essência dos problemas; o *behaviorismo* (Watson, 1878-1958) e o *neobehaviorismo* (Hull e Skinner). É válido lembrar que todos estes matizes do neopositivismo conservam os traços fundamentais do pensamento de Comte, ou seja, os de serem idealistas e subjetivos. (Triviños, 1987:33-34).

Esse tipo de procedimento metodológico fez-se presente na Psicologia através de experimentos voltados, principalmente, para as áreas da psicofísica e psicofisiologia, representado pelas escolas psicológicas introspectiva (Wundt e escola de Wurzburg) e objetiva (Watson, Bekhterev, dentre outros).

A título de exemplificação, para Wundt, tanto o estímulo como a resposta tinha como função única construir a estrutura dentro da qual eventos de fundamental importância - os processos psicológicos - poderiam ser investigados com confiança e controle.

O experimentalismo pode ser visualizado como uma filosofia da pesquisa de laboratório e, nas palavras de Thiollent (1994:33), "(...) de acordo com a qual o pesquisador testa cada hipótese e altera certas variáveis para conhecer os efeitos de algumas delas sobre as outras". Nesta ótica de

⁹ **Metafísica:** "Constitui um saber que pretende penetrar no que está situado para além ou detrás do ser físico enquanto tal". É o segmento da Filosofia que estuda o ser enquanto ser, procurando conhecer "(...) os primeiros princípios e as primeiras causas." (Ferrater Mora, J. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Dom Quixote, 1982:260.

raciocínio, o experimento é considerado válido quando sua duplicação (repetitividade) traz como produto(s) os mesmos resultados, independentemente, do pesquisador.

Não é de se admirar que tal método experimentalista foi considerado exeqüível somente para experimentos vinculados ao estudo dos processos elementares com características essencialmente psicofisiológicos.

De acordo com Vygotsky (1991:69), *“As funções psicológicas superiores não admitiam estudos desse tipo, permanecendo... um livro fechado... no que se refere à psicologia experimental”*. Ou seja, aquela metodologia (experimentalismo) estava preocupada em apenas analisar os produtos resultantes da situação-estímulo provocada pelo pesquisador e não com a análise contextual e processual da experimentação.

Ao utilizar o método em questão, só podemos, quando muito, estar determinando as variações quantitativas observáveis na variedade de respostas de diferentes espécies animais e, em especial, nas exigidas nos seres humanos em diferenciados estádios de desenvolvimento, quando submetidos a um determinado experimento.

Esta concepção paradigmática, bem como outros delineamentos utilizados na elaboração de uma pesquisa, tem seus méritos e seus defeitos. O importante aqui é ressaltarmos que este esquema não é o único exeqüível no âmbito da pesquisa. O que é descartado, dentre outros procedimentos é, *“(...) a pretensão “quantitativista”... de “resolver” todas as questões metodológicas da pesquisa exclusivamente por meio de medições e números”*. (Thiollent, 1994:36).

A partir do que foi exposto, fica-nos clarificado que a criação de uma estrutura estímulo-resposta para o construto de pesquisas quantitativas e experimentais reconhecidamente tradicionais não servem como ponto de partida ou de referência, conforme ressalta-nos Vygotsky (1991:74), *“para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento... ela pode nos ajudar a registrar... formas subordinadas inferiores”*. E é válido salientar que nas formas subordinadas inferiores não estão contidas a essência das formas superiores que revele ou relevem o comportamento tipicamente humano.

Com isto, nos afastamos do paradigma experimental clássico que se direciona à análise do produto obtido através da introdução de uma situação que oferece ao sujeito estímulos simples dos quais se espera uma resposta direta, e passamos a adotar o método funcional de estimulação dupla¹⁰ e que tem por objeto precípua analisar as mudanças ocorridas no transcorrer do processo de investigação.

Tal método é caracterizado pelos pressupostos que se seguem:

1. Coleta de dados em situações naturalísticas, tentando evitar, com este procedimento, a artificialidade dos dados confeccionados em ambiente laboratorial.

¹⁰ A inovação metodológica específica de vygotsky denominada por ele de “método funcional da dupla estimulação foi baseada no trabalho de Köhler.

2. Explicitação dos fenômenos investigados, ao invés de simplesmente descrevê-los. Esta explicitação implica desvendar a dinâmica interna dos processos psicológicos superiores em seu processo de composição, quer dizer, sua análise genotípica. Com essa estratégia tenta-se evitar a limitação presente nos estudos psicológicos à aparência externa de tais processos (análise fenotípica). A relevância dessa condução metodológica ancora-se no fato de que processos internos qualitativamente diferenciados podem resultar comportamentos externos semelhantes, do mesmo modo que diferentes comportamentos externos podem ser originados de um mesmo tipo de processo interno.

Quanto à explicação versus descrição pretendida no presente trabalho, a simples descrição, conforme afirma-nos Vygotsky (1991:71), “(...) *não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno*”. Ao substanciar tal posicionamento, este autor coloca-nos o seguinte:

“(...) Lewin diferencia a análise fenomenológica que se baseia em características externas (fenótipos), daquilo que chamamos análise genotípica, através da qual um fenômeno é explicado com base na sua origem, e não na sua aparência externa... Baseando-nos em Lewin, podemos aplicar à psicologia essa distinção entre os pontos de vista fenotípico (descritivo) e genotípico (explicativo). Quando me refiro a estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, quero dizer revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Por análise fenotípica entendo aquela que começa diretamente pelas manifestações e aparências comuns de um objeto.”

De acordo com Wertsch (1988:36), a posição revelada por Vygotsky sobre sua inovação metodológica é relevante, pois reflete sua preocupação a respeito de como a determinação do método pode influir na interpretação dos fenômenos psicológicos. Neste sentido, ele (Wertsch) tece os seguintes comentários:

“(...) Vygotsky sostenía que las confusiones entre los investigadores surgen a menudo por el hecho de no compartir la forma en que uno fenómeno determinado debe ser investigado y, por lo tanto, lo que es ese fenómeno. Para Vygotsky un aspecto esencial de la definición de un fenómeno psicológico es su posición en el desarrollo genético. Defendía que la forma de un fenómeno refleja las transformaciones que éste ha sufrido así como los diferentes factores que han intervenido en su desarrollo.”

3. O foco do estudo é dirigido aos processos de funcionamento psicológico e não somente ao produto final de operações psicológicas específicas. Tal característica é fortemente marcada pela ruptura dos denominados “comportamentos fossilizados”, que representam a resultante final e robotizado da evolução de uma determinada operação psicológica (como exemplos, o comportamento de seriar e/ou classificar objetos). Com isto, busca-se, pois, o estudo das transformações pelas quais uma operação psicológica passa, no decorrer do seu processo de elaboração.

Quanto aos “comportamentos fossilizados”, Vygotsky (1991:73) ressalta-nos que:

“(...) defrontamo-nos freqüentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados.

Sendo assim, tais comportamentos perdem sua aparência original, restando apenas a sua aparência externa, que nada tem a nos revelar sobre sua natureza interna.

Vygotsky (1991:74) afirma-nos que: *“(...)estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”*. E, para isto, é necessário que se privilegie uma abordagem dialética e dialógica, para que possamos clarificar as origens das relações dinâmico-causais estabelecidas durante o processo.

Como bem aponta-nos o supramencionado autor, em uma pesquisa, faz-se jus observar que:

*“(...) abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é **somente em movimento que um corpo mostra o que é**”*. (1991:74).

Vygotsky (1991:74) sintetiza o objetivo e os fatores fundamentais envolvidos na análise psicológica como as que se seguem: (1) analisar processos e não objetos; (2) análise explicativa e não apenas descritiva, na qual se possa revelar as relações dinâmicas ou causais; e, (3) análise

direcionada para o desenvolvimento (trocas qualitativas) que constrói novamente todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Para a composição desta pesquisa, conforme descrito na parte introdutória da problemática estudada, entrelaçamos a trabalho teórico e o trabalho empírico, através de um estudo do tipo etnográfico na forma de pesquisa exploratória e descritiva, num processo em que uma instância determinou e/ou influenciou a maneira de se focalizar a outra.

Neste sentido, é que para a elaboração desta investigação, optamos, por uma análise à luz dos princípios que regem a Etnometodologia. Este procedimento de pesquisa, em oposição às abordagens quantitativas e experimentais, não exige a definição *a priori* de “um paradigma teórico acabado”, mas não exclui a fundamentação teórica, ou seja, a elaboração dos pressupostos teóricos viabiliza a fusão da pesquisa empírica com a arquitetura teórica.

A pesquisa do tipo etnográfica é, nas palavras de Spradley (In: Lüdke & André, 1986: 13-14)), “(...) a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”.

Wolcott (In: Lüdke & André, 1986:14), aponta-nos para o fato de que a utilização da etnografia na educação deve “envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo”. De forma similar, as investigações concernentes ao espaço escolar não devem se limitar apenas ao que se passa no âmbito educativo, mas também tentar correlacionar o que é aprendido e apreendido (apreender, no sentido de constatar, demonstrar, compreender e explicar) dentro e fora da escola.

A etnografia é caracterizada pelo contato direto do pesquisador com a situação a ser enfocada e, conforme Rockwell (1989:50), um processo “aberto e artesanal”.

Denzin & Lincoln (1994) descrevem esse tipo de pesquisador como um artesão, um homem de sete instrumentos, um “bricoleur” e, sob esta condição, ele pode modificar os seus questionamentos e hipóteses no decorrer do processo de pesquisa. Ou seja, “o problema é redescoberto no campo”. (Firestone & Dawson, In: Lüdke & André, 1986:14).

E porque assim almejamos e escolhemos, para a elaboração deste estudo, observamos e exploramos as nuances que, de certa forma, permearam (ou não) os possíveis indicadores de ligação entre a motricidade e o desempenho acadêmico na escrita/leitura, de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, no início da escolarização, à luz dos princípios da etnografia, com a finalidade de melhor visualizar aquelas correlações (presumidas e sugeridas pela literatura tradicional) referentes à esfera motora e à esfera da linguagem escrita dos supramencionados sujeitos.

Como questionamento inicial, destacamos para a “construção” deste estudo, o que se segue: “Que indícios de aspectos da motricidade (dificuldades e limites) crianças com e sem dificuldades acadêmicas na escrita/leitura apresentariam?”

Para conduzir, redescobrir e reconstruir tal problemática, elegemos como espaço de descobertas para esta investigação, o Liceu Nossa Senhora Auxiliadora, escola da rede particular localizada na cidade de Campinas, no estado de São Paulo.

Escolhemos para nossa investigação, realizada durante o 1º semestre letivo de 1997 (de fevereiro à maio), uma turma composta por 26 alunos, de ambos os sexos, que cursavam a 2ª série do 1º grau. Segundo a professora da sala investigada, das 26 crianças pertencentes à classe, seis alunos apresentavam indicadores de dificuldades acadêmicas nas esferas da escrita e da leitura, dois alunos eram muito dispersos ("distraindo") no trato com o conhecimento e dezoito crianças, alegadamente, não tinham dificuldades acadêmicas.

A razão dos sujeitos da pesquisa serem alunos cursando a série supramencionada deve-se ao fato de ser justamente nos dois primeiros anos escolares, em que tem início a escolarização, que encontramos as maiores taxas de evasão, repetência e queixas de dificuldades acadêmicas, sobretudo, na aprendizagem da linguagem escrita.

Para circunscrever este estudo, empregamos os seguintes **recursos metodológicos**:

1. Um exame motor¹¹ que foi aplicado pela pesquisadora em todas as crianças (com e sem dificuldades acadêmicas), com o intuito de obter e construir um quadro demonstrativo geral sobre o atual desenvolvimento motor apresentado por cada aluno no transcorrer da execução das provas motoras propostas por aquele exame. (Vide anexo 1).

2. Um questionário que foi apresentado à professora responsável pela sala de aula investigada para que ela apontasse alguns indicadores de dificuldades acadêmicas na escrita/leitura, apresentados pelos alunos. (Vide anexo 2).

4. Observação participante e exploração de atividades acadêmicas realizadas pelos alunos com e sem dificuldades acadêmicas de escrita/leitura no decorrer das aulas, no que tange à produção de textos escritos, ditados, problemas e exercícios realizados em sala de aula.

5. Registro através de vídeo-gravação de atividades realizadas pelos alunos (com e sem dificuldades acadêmicas) com os professores e seus "pares" (no caso, as desenvolvidas na sala de aula que circunscreveram e/ou entrelaçaram a construção da escrita e da leitura).

6. Anotações de momentos transcorridos em sala de aula em um diário de campo.

7. Observação informal das aulas de educação física, registradas através de vídeo-tape.

Para a **coleta dos dados**, optamos, como recurso direcionador, o registro realizado por meio de gravação em vídeo-tape de momentos e/ou situações do cotidiano escolar do grupo de sujeitos que foram investigados. A opção por tal recurso metodológico incide no fato de que, por um lado, esse procedimento propiciou-nos a observação/registo simultâneos de minúcias inerentes às atividades desenvolvidas na dinâmica interativa da sala de aula, e por outro, tornou possível

¹¹ Adaptação brasileira do Exame Motor de G.B. Soubiran, realizada por Diana Toselo Lalon e Maria Virgínia de Andrade S. Coelho, em texto não publicado.

identificar e acompanhar com fidedignidade as nuances e transformações do grupo durante o processo de mudanças nos comportamentos dos alunos observados.

No contexto deste trabalho, em algumas situações, houve anotações cursivas de dados considerados como fontes de informação elucidadoras do espaço escolar enfocado, em um diário de campo.

A coleta dos dados, nas suas diferentes formas, foi realizada pela própria pesquisadora.

O **material** de observações foi composto por uma câmera de vídeo portátil e por fitas de vídeo nas quais foram feitas as observações (vídeo-gravação) que serviram para focalizar os momentos iniciais concernentes às atividades que envolveram os seguintes objetos de conhecimento: a produção da escrita e da leitura e, também, aspectos do desenvolvimento motor apresentados pelos alunos. De modo em geral, fazíamos as filmagens no sentido de retratar um maior número possível de crianças, na tentativa de melhor conhecer o cenário total da sala de aula onde eram desenvolvidas os momentos supramencionados.

A opção pelo recurso de filmagem em vídeo tornou viável perceber detalhes e fragmentos de interação importantes quando se objetiva a compreensão de uma dinâmica interativa complexa como é a que caracteriza as relações intra-escolares e que não se tornam evidentes à primeira vista. A transcrição dos episódios permitiu, assim, perceber ocorrências importantes para o desenvolvimento do trabalho.

Concomitantemente, fizemos alguns registros durante o período de observação na sala de aula. As sessões de observação foram semanais, com duração de aproximadamente uma ou duas horas. No início, a finalidade das primeiras sessões foi a de familiarizar o grupo pesquisado com a presença de um observador estranho aos participantes do estudo; e, posteriormente, viabilizou a acuidade de nossa percepção do problema da pesquisa, dimensionando, ainda que de forma ampla, as situações que foram priorizadas e sobre as quais preferencialmente focalizamos nossa lente para a observação.

Embora não fizesse parte do delineamento desta investigação a nossa intervenção e/ou interferência nos problemas concernentes à prática pedagógica da professora da sala estudada, e mais especificamente, para não alterar os fatos, apresentaram-se, às vezes, situações nas quais não pudemos conter nossa participação, como por exemplo, a interação com os alunos (com e sem dificuldades) quando estes solicitavam nosso auxílio para melhor compreender e/ou resolver alguns dos exercícios propostos na sala de aula.

Como recurso metodológico complementar, elegemos a abordagem microgenética para melhor enfocar os episódios que foram desenvolvidos no contexto da sala de aula.

Conforme coloca-nos Padilha (1994:24), a análise microgenética é:

“Um dos tipos de microgênese se refere à formação de um certo processo psicológico, a curto prazo. Para estudá-lo, portanto, é necessária a observação da transformação de ações do sujeito enquanto realiza determinada atividade”.

Portanto, o referido tipo de análise está comprometido com os detalhes e nuances do desenvolvimento de um processo no qual circunscrever-se-ão as transformações do sujeito no transcorrer das ações por ele experienciadas.

Esse tipo de procedimento metodológico tem como objeto precípua favorecer a percepção da gênese, das relações dinâmicas e do processo de mutações pelas quais os sujeitos vão passando nas situações vivenciadas no contexto escolar. Serve, pois, para a observação dos muitos modos de se apropriar dos conceitos, de se utilizar de estratégias e/ou de habilidades.

E, partindo do fato de que tínhamos a intenção de focalizar as minúcias imbuídas no cenário educativo a ser investigado, avocamos, também, como estratégia metodológica complementar, a análise microetnográfica, que se propõe a fazer uma análise detalhada dos dados registrados (vídeo-tape e diário de campo) do espaço interativo observado, podendo esta questão ser desvelada a nível da dinâmica do discurso.

Para tal procedimento, fez-se necessário a delimitação de “recortes” que se almejou analisar. Recortes estes que são considerados “todos”, pois trazem no seu íntimo estruturas e regras próprias e, com isto, propiciam o surgimento de questões mais amplas para serem analisadas.

Por fim, para a análise qualitativa dos dados obtidos através da observação, exploração e interação durante as atividades desenvolvidas nas aulas, buscamos examinar os episódios (“pedaços”) referentes à construção da escrita e da leitura. Dentro de tal construção é que procuramos evidenciar como ocorreu (ou não) as presumidas inter-relações entre o desenvolvimento da motricidade e a construção da linguagem escrita nos atores sociais que encenaram a prática educativa originada na sala de aula. Desta forma, foi viabilizado a caracterização de algumas evidências de construção, transformação e apropriação dos conhecimentos envolvendo os sujeitos pesquisados, na tentativa de documentar detalhadamente o desdobramento das ocorrências que demarcaram a sala de aula.

Para finalizar e, de certo modo, ratificar nossa opção metodológica em trabalhar, “artesanalmente”, o(s) objeto(s) de conhecimento(s) que foram gerados através da observação participante, da exploração e da descrição do estudo pretendido, colocamos aqui o pensamento de

Thiollent (1994:28) referente à fomentação de uma pesquisa:

“(...) Não há pesquisa sem raciocínio. Quando não queremos pensar, raciocinar, conhecer algo sobre o mundo circundante, é melhor não pretendemos pesquisar”.

Argumentadas as questões que permeiam este estudo, passaremos, então, a focalizar, refletir e compreender sobre a configuração dos dados empíricos coletados no espaço em que eles foram, gradativamente, sendo construídos.

Vejamos, pois, no próximo capítulo, o que dizem e revelam tais dados a respeito do fenômeno observado no campo.

CAPÍTULO V

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS: DIRIGINDO O OLHAR AOS DADOS EMPÍRICOS

“Ao término de um período de decadência sobrevém o ponto de mutação. A luz poderosa que fora banida ressurge. Há movimento, mas este não é gerado pela força... O movimento é natural, surge espontaneamente. Por essa razão, a transformação do antigo torna-se fácil. O velho é descartado e o novo é introduzido. Ambas as medidas se harmonizam com o tempo, não resultando daí, portanto, nenhum dano.”

(I CHING)

A análise dos dados empíricos, neste estudo, é elaborada a partir da (re)composição dos “pedaços” focalizados através dos registros realizados em vídeo-gravação e diário de campo.

Dentro desta ótica analítica, trazemos a reflexão proveniente da empiria feita sem estatísticas e/ou tabulações. Transportamos a percepção e a observação da realidade que se nos mostrou revelada na diversidade de momentos (in)ensos em que co-atuamos com os protagonistas (sujeitos desta pesquisa) na sala de aula.

Para desempenhar esta tarefa faz-se necessário uma reconstituição dos múltiplos sentidos de diferentes circunstâncias que compõem o dia-a-dia do cotidiano escolar através do exercício da suspeita. Este procedimento, inevitavelmente, conduz-nos à indagação dos possíveis significados construídos em uma série de momentos... fragmentos... comportamentos... movimentos. Não se trata, pois, de trazer à luz explicações ou novas teorias sobre a rotina que permeia o espaço destinado à aprendizagem, mas simplesmente detectar posições, compreensões e interpretações do mesmo.

Na busca de uma forma mais adequada de descrever, narrar e explicitar a problemática investigada, selecionamos algumas “pistas” coletadas na realidade empírica para circunscrever os “episódios significativos” que serviram de “sinalizações”, “acostamentos”, “marcas” e “mudanças de tom” na constituição dos sentidos que passaremos a enfocar.

Os episódios significativos que serão retratados referem-se àquele momento em que ficou explícito a “ação de rotina” que buscávamos desvendar na sala de aula, ora observando e anotando no diário de campo, ora registrando através da filmagem com a câmera.

A ação de rotina da sala de aula, que se relaciona com os questionamentos do pesquisador, pode ser, por exemplo, a discussão de um texto, os enunciados dos alunos após uma explicação e/ou pergunta desestruturadora da professora, os momentos em que os alunos interagem entre si na resolução de exercícios, as situações em que determinada criança vem até a pesquisadora procurar ajuda para resolver uma atividade, ou o conjunto de ações que desencadeia os processos de busca da(s) resposta(s) do problema a ser investigado.

Esse tipo de pesquisa viabiliza ter em mãos um número considerável de dados, tanto práticos como teóricos, e o que este estudo propõe-se a fazer é trazê-los aqui, concomitantemente com uma problematização da visão do campo *versus* visão dos argumentos dos autores da literatura tradicional para construir os múltiplos sentidos.

Passemos, então, a recompor os momentos fragmentários focalizados no decorrer da pesquisa, de forma artesanal.

Chegamos à sala de aula e encontramos os atores sociais deste estudo. O Breno, o Bruno, o César, a Cristina, a Denise, o Douglas, o Fábio, o Gilberto, o Jean, o Júlio, o Lucas, o Luciano, o Marcelo, o Nelson, o Nivaldo, a Olívia, a Regina, o Roberto, o Rodrigo, a Rita, o Sílvio, a Suzana, a Tânia, o Teófilo, a Vera e a Vilma. Cada um com sua forma de se expressar, seu conhecimento, sua leitura de mundo.

Havia vinte e seis crianças com diferentes histórias, distintas trajetórias e diversificados saberes circunscrevendo a heterogeneidade empírica que, aliás, é uma marca característica do espaço destinado ao aprendizado.

É, portanto, desse espaço acadêmico que nos propomos a tecer nossas reflexões a respeito das dificuldades acadêmicas apresentadas pelos alunos, mais especificamente, na esfera da escrita/leitura.

Inicialmente, vamos analisar a produção concernente à escritura das crianças a partir dos ditados, textos espontâneos, exercícios de fixação e avaliações aplicados pela professora da sala.

Retomadas as produções supracitadas, deparamo-nos com um universo bastante diversificado no que tange à construção da linguagem escrita utilizada por cada criança nas suas tentativas de acessar ao ato de escrever que, por conseguinte, é norteado por diferentes contextos, formas, sentidos e significados.

Para compreender essa diversidade lingüística que foi explorada nas dinâmicas das relações em sala de aula, analisaremos os "erros" de ortografia cometidos por cada criança no trato com o conhecimento da linguagem.

Em primeiro lugar, tomemos como exemplo alguns textos espontâneos produzidos pelos alunos, tendo por base o jogo de "pique bandeira" realizado na aula de Educação Física em 09/04/97. Tais textos foram elaborados a pedido da pesquisadora.

Cabe-nos ainda lembrar que a escrita utilizada na produção textual por cada criança será transcrita e mantida conforme o texto original. Os textos são os seguintes:

Exemplos de textos “espontâneos” escritos pelos alunos

“Canpo cogelado éra um amigo que pasava por o canpo e ficava cogelado e não sai apito ele sai e vai la no canpo dele.” (Bruno)

“Hoje a educação fisica foi legal soque a nossa defesa era muito mole só pegava tartarugas nós estávamos de colete amarelo a gente perdeu de 7 a 4 ou 3 não me lembro o Douglas desistiu não sei porque mas acho que é porque a gente estava perdendo de 3 ou 4 pontos de diferença.” (César)

*“A bricadera foi legal porque eu ganhei e gostei da brincadeira pique bandeira e eu tinha que ir pegar a maça para eu ganhar a brincadeira. fim.
agente ficava duro se leles pegassem agente.” (Cristina)*

*“Eu não gostei do jogo porque estava muito chato e a professora estava muito chata. E quando terminou o jogo a equipe verde ganharam.
E a equipe azul perdeu. E o Roberto tonbou na Tânia eu vi.
E o jogo foi de pique bandeira e a gente corremos muito ate cansar e eu cansei tanto mais tanto. Dai eu até cai.” (Denise)*

“Hoje teve brincadeira na educação fisica o nosso time perdeu por 7 a 3 porque agente estva muito fraco porque agente não aprestamo atenção.” (Douglas)

*“A turma vede ganhou 7 pontu e a turm amarela ganhou 3 pomtu a brincadeira chama pique bandeira.
As regra são não sair fora da fita vede não pegar gete peto de bandeira.” (Fábio)*

*“O jogo tinha um régra não podia pasar da linha branca e não derubar os coleg e ispegar temque ficar parado.
O péga masa.” (Gilberto)*

“Não podia ir para o outro campo na parte vermelho. tinha que pegar um negocio e levantar o negocio e quando a gente ia para a aria deles tinha que pegar a gente.” (Jean)

"No jogo avia a ecipi amarela ea vinte a eqcipi vinte 3 pontos ea amarela 2 a ecipi vinte estava gaamto ai a ecipi amarela fes 3 empate mas a vinte 4 ponto ea amarela 3 pontos mais a ecipi amarela 4 empate mais tiam feito 5 pontos a acapou o jogo." (Júlio)

"Nós brincamos de pega masa e eu era da equipe verde. A equipe amarela estava fazendo pontos e o jogo ficou empatado em 2 a 2 e nós conseguimos desempatarmos e ficou 4 a 2 para a equipe verde. E depois a Tânia e o César foi pegar o Roberto e os três se trombaram e caíram no chão. E no final do jogo eu fui tentar fazer um ponto e eles me pegaram e o Júlio não estava pego e eu falei para ele me salvar e ele correu e me salvou e eu fiz um ponto porque eu fui pegado perto do lugar onde fazia ponto. E a equipe verde ganhou de 7 a 2 na equipe amarelo." (Lucas)

"Foi legau o jogo ele chamava pega massa todo mundo caia porque trombava um com outro choravam porque brigavam e corrião bastante para pegar a massa." (Luciano)

"O jogo de hoje foi pic-bandeira. ouve muitas fautas e duas pessoas choraram o meu time perdeu por 7 a 2 foi legal a intenção era pegar a bandeira do outro time." (Marcelo)

"Eu era do time verde. Uma hora aconteceu um acidente e um menino choro mais não foi nada foi um acidente de 3 pessoas. Depois o jogo continuo. Não pode pisar no vermelho. Não pode puxar o colete do adversário." (Nelson)

"A classe emtera foi na educação física agente brincou de pega masa tinha o amarelo e verde eu e os outros era do time verde e os outros eram o amarelo chega no final o verde ganha de 7 a 4 e daí o verde comemora uma festa da alegria, gritos, e brincadeiras foi muito legal!" (Nivaldo)

"Agente jogou pique bandeira foi legau e se jogava assim um time de cada lado amarelo e verde eu fui amarelo tinha que passar para o verde para pegar a masa e o verde a mesma coisa o verde que ganhou." (Olívia)

"A educação física foi um time contra o outro o nome era PIQUE BANDEIRA o verdi roubou mas ganhou eles robaram porque agente pegou o JEAN e o LUCAS e eles não pararão intão a equipe verde ganhou robando mas ganhou." (Regina)

"As regras sau quando encostar e para parar temque pegar a garrafa e não pode sair do campo foi legal porque a gente gaiou. O jogo era pique bandeira." (Roberto)

*"Eu fiquei na defeza e então todo mundo caiu e a equipe verde venceu o jogo e o Nivaldo brigou com o César.
1 regra não pode passar da linha vermelha." (Rodrigo)
"O jogo tem 2 regras não passa na linha vermelha não empora as pessoas.
No jogo fiu para o vermelho onde não podião me pegar
Não me lembro de mais só Di mais uma coisa que quando pega fica uma estatua." (Rita)*

*"A brincadeira era de pegar uma massa.
As pessoas tinham que defender a massa.
Em dois grupos eram divididos as pessoas.
Tinha que superar os guardas e pegar a massa ou entrar na aria vermelha do fundo e de seu adversarios.
Não podia entrar na aria vermelha do lado." (Sílvia)*

"Eu gostei mui do jo sorque foi muito legal e porque meutime ganho ma caio 2 crisas e esas criasas e a Tânia e o César, e teve briga e quem brigou foi o Nivaldo e o César mas o jogo foi muito legau." (Suzana)

*"A gente brincou de pique bandeira.
O meu time perdeu, porque a Regina pegou Lucas e o Jean mas ati apitou e eles ganharam.
A tia roubou, porque a Regina pegou ele dois mais a tia apitou dizerdo que eles ganharam mas els não ganharam.
Não pode ir na linha vermelha.
Não pode sair do lugar quando liver pego.
No 1 apito e para fica parado e no 2 apito para começar a jogar.
E na faixa vermelha atrás do gol só pode entrar o time adversario." (Tânia)*

*"Nome do jogo é pice bidera.
lá no jogo teve muita choradera e muita biga.
A rogae éra não incerna faxa vermenha.
Eu gostei do jogo.
E emo au em pegava um pauzinho éra porque cem au
enão ganhava." (Vera)*

*"Hoje teve educação física.
Eu fiquei na tuma verde e a outra era a amarela.
O jogo se chamava Bigue maça.
A turma amarela perdeu de 3 a 7.
Foi muito legal." (Vilma)*

Não é nossa finalidade analisar palavra por palavra dos textos escritos pelas crianças, porém reuniremos em grupos todos os "erros" que se nos apresentaram distribuídos ao longo daquelas produções. Para isto, vamos utilizar como parâmetros de análise as categorias propostas por Cagliari (1993:138-144).

Antes de adentrarmos na explicitação dos critérios estabelecidos pelo supramencionado autor para investigar a questão ortográfica, colocaremos a título de ilustração um quadro geral da distribuição dos erros cometidos por cada criança em cada categoria específica.

Os "erros" que observamos na escritura dos alunos podem ser resumidos da forma como se apresenta no seguinte quadro:

Erros na Linguagem Escrita Apresentados pelas Crianças	Uso Indevido de Letras	Transcrição Fonética	Modificação da Estrutura Segmental da Palavra	Juntura Intervocabular	Segmentação Intervocabular
Breno	X		X		
Bruno (*) ¹²	X	X	X		
César			X	X	
Cristina	X	X	X	X	
Denise	X	X	X		
Douglas	X	X	X	X	
Fábio (*)	X	X	X		
Gilberto (*)	X	X	X	X	X
Jean	X	X	X		
Júlio (*)	X	X	X	X	
Lucas	X	X			
Luciano #	X	X	X	X	X
Marcelo	X		X		
Nelson	X	X	X		
Nivaldo	X	X	X		X
Olivia	X	X	X	X	
Regina	X	X	X	X	
Roberto	X	X	X	X	
Rodrigo # ¹³	X	X	X	X	
Rita (*)	X	X	X	X	
Sílvio	X	X			
Suzana	X	X	X	X	
Tânia	X	X	X	X	
Teófilo	X	X	X		
Vera (*)	X	X	X	X	X
Vilma	X	X	X		

De acordo com o quadro acima, podemos perceber que os “erros” de ortografia são cometidos tanto por alunos com dificuldades como por alunos que, alegadamente, não têm dificuldades no trato com a linguagem escrita. Mas... e daí? Esse é o tipo de questionamento que merece um tratamento mais pormenorizado e, sendo assim, voltaremos a discuti-lo após a colocação de conceitos subjacentes ao entendimento dessa problemática.

Tendo por base os critérios apontados por Cagliari (1993:138), a primeira categoria diz respeito ao *uso indevido de letras*. Este tipo de erro é registrado quando o aluno elege uma letra possível para representar um som de uma palavra e a ortografia utiliza outra letra. Por exemplo, a

¹² (*) - Alunos com dificuldades acadêmicas na esfera da escrita, que foram indicados pela professora.

¹³ (#) - Alunos sem dificuldades acadêmicas na escrita, mas que foram apontados pela professora da sala de aula como crianças dispersas (“Distraídas”) no trato com o conhecimento da linguagem.

criança em vez de escrever passava com **ss** escreve com um só **e**, desta forma, faz uso indevido de letra. As trocas de vogais nas palavras não são enquadradas nesta categoria, pois na maioria dos casos representam transcrições fonéticas. Nas produções dos alunos temos os exemplos que se seguem:

“canpo” (campo), “pasava” (passava) - Bruno;

“pasar” (passar) - Gilberto;

“masa” (maça) - Lucas;

“massa” (maça) - Luciano;

“fizica” (física) - Nivaldo;

“comtra” (contra) - Regina;

“defeza” (defesa) - Rodrigo;

“adiverçarios” (adversários) - Sílvio;

“atraz” (atrás) - Tânia;

“cem” (sem) - Vera.

A segunda categoria é concernente à *transcrição fonética* e caracteriza-se por uma transcrição fonética da própria fala. Por exemplo, o aluno escreve **i** na palavra área e não **e**, porque ele fala (**i**) e não (**e**). Nos textos dos alunos, temos como exemplos:

“pontu” (ponto) - Fábio;

“pudia” (podia), “aria” (área) - Jean;

“mais” (mas) - Júlio;

“legau” (legal), “corrião” (corriam) - Luciano;

“fautas” (faltas) - Marcelo;

“adiversario” (adversário) - Nelson;

“emtera” (inteira), “finau” (final) - Nivaldo;

“verdi” (verde), “pararão” (pararam), “intão” (então) - Regina;

“sau” (são), “piqui” (pique) - Roberto;

“podião” (podiam) - Sílvio;

A terceira categoria é representada pela *modificação da estrutura segmental das palavras*. Neste caso são encaixados os erros ortográficos que envolvem troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Tais erros não se apoiam nas possibilidades de utilização das letras no sistema de escrita e representam, quase sempre, modos de escritura de que a criança “lança mão” por não dominar o uso de determinadas letras, como a distribuição de **m** e **n**, **v** e **f** nos vocábulos. A título de exemplificação, citamos as seguintes palavras registradas nos textos dos alunos:

“cogelado” (congelado) - Bruno;

“leles” (eles) - Cristina;

"vede" (verde), "turm" (turma), "gete" (gente), "peto" (perto) - Fábio;
"um" (uma), "coleg" (colega) - Gilberto;
"avia"(havia), "ecipe"(equipe), "vente"(verde), "tiam"(tinham), "acapou"(acabou) - Júlio;
"desenpatar" (desempatar) - Lucas;
"pic" (pique), "ouve" (houve) - Marcelo;
"choro" (chorou), "continuo" (continuou) - Nelson;
"asim" (assim), "mesm" (mesma) - Olívia;
"robou" (roubou), "robado" (roubado), "robaram" (roubaram), "robando" (roubando) - Regina;
"qundo" (quando) - Roberto;
"passa" (passar), "empora" (empurra), "fiu" (foi) - Rita;
"mui" (muito), "jo" (jogo), "ganho" (ganhou), "ma" (mas), "cairo" (caíram), "crisa"/"criasas" (crianças) - Suzana;
"ele", "els" (eles) - Tânia;
"pice bidera" (pique bandeira), "choradera" (choradeira), "biga" (briga), "faxe" (faixa), "vermenha" (vermelha) - Vera;
"tuma" (turma) - Vilma.

Cagliari (1993:142) ressalta-nos que:

"(...) a escola considera esses erros graves indícios de falta de discriminação auditiva (o que é falso), quando deveria entender que a criança faz uma aproximação... da letra certa, não escolhendo uma letra que nada tem a ver com o som que quer representar..."

A quarta categoria é referente à *juntura intervocabular*. A juntura é verificada quando a criança começa a redigir textos espontâneos, e nestas produções, aglutina todas as palavras. Tal erro ocorre porque os critérios utilizados pelo escritor menos experiente são norteados pelos mesmos parâmetros usados para analisar a fala. Em geral, quando falamos, não nos preocupamos em separar as palavras, exceto nos casos em que a fala é marcada pela entonação do falante. Nos textos dos alunos podemos citar os seguintes exemplos:

"soque" (só que) - César;
"agente" (a gente) - Cristina;
"ispegar" (ir pegar), "temque" (tem que) - Gilberto;
"ea" (e a) - Júlio;
"ajente" (a gente) - Nivaldo;

“sorque” (só que), “meutime” (meu time) - Suzana;

“ati” (a tia) - Tânia;

“imcerna” (ir em cima) - Vera.

Na quinta categoria podemos enquadrar os casos representados pela *segmentação intervocabular*. Esta é caracterizada por uma separação indevida na escrita que, analisada sob os critérios ortográficos, está inadequada. Nos textos “espontâneos” produzidos pelos alunos não nos foi possível identificar a presença de “erros” para ilustrar essa categoria. No entanto, a distribuição dos “erros” relacionados com a segmentação intervocabular foram retirados de outras produções realizadas pelas crianças em sala de aula, tais como: ditados, exercícios de fixação e avaliações supervisionados pela professora da classe.

Outras categorias relacionadas com a análise ortográfica não foram colocadas no quadro referente aos erros da linguagem escrita dos alunos porque não representaram um número de casos significativos nos textos observados. Tais categorias são as da seguinte ordem: hipercorreção, forma morfológica diferente, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

Como exemplo de hipercorreção, temos a palavra “vermelia” (vermelha) escrita no texto da Tânia.

Na forma morfológica diferente, exemplificamos com a presença da palavra “aprestamo” (prestamos) no texto do Douglas.

Quanto aos problemas sintáticos, alguns erros de escritura que surgem na produção textual revela problemas de natureza sintática, ou seja, de concordância e de regência. Tais erros não devem ser considerados “dificuldades” dos alunos na linguagem escrita, pois é comum ao escritor inexperiente construir frases que somente são possíveis no uso coloquial da linguagem oral (fala) no dia-a-dia. Tomemos como exemplos as seguintes frases escritas nos textos produzidos pelas crianças: “(...) *E o jogo foi de pique bandeira e a gente corremos muito até cansar* (...)” (fragmento do texto produzido pela Denise); “(...) *agente não aprestamo atenção.*” (fragmento do texto construído pelo Douglas).

No que concerne à acentuação gráfica, observamos que esse tipo de “erro” não se apresentava com frequência nos textos das crianças. Porém, tal fato não merece ser uma fonte de grande preocupação, pois a colocação dos acentos gráficos não é ensinada e muito menos cobrada no início do aprendizado da escrita. Isto é igualmente válido para os sinais de pontuação que ocorrem muito raramente nos textos espontâneos.

As letras minúsculas são mais utilizadas pelas crianças quando são solicitadas a elaborarem textos espontâneos.

Cabe-nos salientar que essa forma de escrever (apresentada pelos protagonistas deste estudo) é característica de quem está em processo de aprendizado e tais “erros” não configuram “erros” no sentido literal da palavra, e muito menos podemos afirmar que a criança, nesta fase, tem dificuldades acadêmicas na esfera da linguagem escrita.

A criança tenta reproduzir palavras através de critérios que se organizaram como hipóteses em relação a como se escreve. Tais hipóteses são consideradas “erros” no âmbito das exigências do espaço pedagógico.

A utilização da linguagem escrita em diversificadas situações **não** tem relação estrita com os erros ortográficos. De acordo com Gnerre & Cagliari (1985:26):

“(...) Convém lembrar que o aprendiz de escrita que aceita o desafio da própria escrita, que se propõe como objetivo a escrita de palavras que muitas vezes nunca viu escritas, cometerá muito mais “erros” de ortografia do que aquele que escrever menos e/ou escrever apenas palavras cuja forma já foi, de alguma maneira, exercitada por ele.”

Podemos dizer que o critério ancorado na ortografia é somente um dos critérios que a escola utiliza para discernir se há ou não o domínio do saber elaborado.

Na visão da escola, dificuldades no domínio do sistema ortográfico tem gerado incapacidade, problema, distúrbio e dificuldade para aprender a ler e escrever. Esse, possivelmente, é um modelo de ensino de escrita e de leitura utilizado pelo professor quando ele está ancorado no treino de destrezas. Ao conceber o ensino da escritura e da leitura como “treino de destrezas “abrem-se caminhos” para que se crie condições para o surgimento de **erros como sintomas de doenças**.

O que os alunos necessitam aprender no espaço escolar? Eles aprendem três processos simultâneos. O **primeiro** diz respeito às relações entre linguagem oral e escrita, a estrutura da língua escrita como objeto de conhecimento, e o mínimo necessário para a utilização da escrita e da leitura.

O **segundo** processo remete aos usos escolares específicos da linguagem escrita que implicam em distinguir o sentido dela como um objeto de conhecimento.

O **terceiro** está voltado para os outros conhecimentos propagados pelo próprio espaço escolar e cuja apropriação depende da linguagem escrita. Neste terceiro processo está envolvido a mediação do professor para instrumentalizar o aluno e extrair conhecimentos oriundos do texto. É uma mediação em que o aluno leva seus conhecimentos adquiridos no seio de seu contexto cultural e retira outros do texto.

Posto isto, algumas indagações vêm à tona: Qual a concepção que o professor apresenta a respeito do aprendizado da escrita? Que critérios devem ser utilizados para analisar os “erros” de escritura das crianças e, por sua vez, afirmar se o aluno tem ou não dificuldades acadêmicas nas esferas da escrita e da leitura? Em uma concepção de linguagem que privilegia a atribuição

de sentido ao material lido, qual é o valor das regras ortográficas, sobretudo no início da escolarização? A forma como o ensino é focalizado em sala de aula leva em conta a linguagem que a criança adquire em seus contextos histórico, social e cultural, ou simplesmente descarta-os por se afastar da “linguagem” veiculada pela escola?

No que respeita às dificuldades acadêmicas de escrita e de leitura os instrumentos utilizados, neste estudo, nada explicitavam sobre o conhecimento e o uso social da linguagem. Em relação ao exposto, aflora outra questão: Do ponto de vista social, qual o valor atribuído ao ensino da escrita e da leitura atribuído pelo espaço escolar? Será que a escola leva em consideração a língua escrita como uma instância que permite as crianças, a partir dos já ditos, articular novas formas de dizer? Será que a escola, enquanto instituição, não estaria interessada em modificar seus critérios de avaliação, ou ainda, em relativizar os (pré)conceitos de “certo”/“errado” no que respeita à aquisição da linguagem escrita pelos alunos?

Cabe-nos ressaltar que seria relevante a escola (re)considerar os diferentes percursos que as crianças fazem ao levantar suas hipóteses em relação à arte de escrever. No caso dos textos “espontâneos” produzidos na sala de aula (vide pp.108-111), observamos que o aluno já elabora muitas hipóteses que correspondem às expectativas da ortografia, tanto no que diz respeito a forma de palavras isoladas como no tocante à segmentação dos enunciados. É necessário, pois, que o espaço escolar avalie, repare e reveja o processo dos fazeres e dos dizeres das crianças em suas tentativas de internalizar a linguagem escrita. De fato, é somente refletindo sobre as próprias hipóteses que a criança pode compreender e aprender, com poucas perplexidades, os critérios e convenções propostos pela escrita.

Ao enveredar por esse caminho, a escola quiçá evite que a criança tenha experiências traumáticas na/pela linguagem escrita enfatizada na sala de aula. Complementando tais idéias, vale como sinal de alerta os dizeres de Gnerre & Cagliari (1985:28):

“(...) as criança estabelecem uma relação quase que traumática com a escrita porque a escola costuma reduzir seu ensino à correção ortográfica. Avalia-se a produção dos alunos segundo critérios categóricos de ‘certo’ ou ‘errado’, aplicados sempre ao produto, porque a escola não sabe (ou não quer) avaliar o processo de aquisição da escrita.”

Para finalizar a problemática concernente ao processo de criação dos textos escritos pelos alunos “pela primeira vez” (o acesso ao universo simbólico da escrita era ainda muito restrito naquele con-texto), apresentaremos, grosso modo, uma visão geral da frequência que os “erros”

apareciam na linguagem escrita, não só nos textos espontâneos, mas também nos outros materiais (ditados, exercícios e avaliações) que tivemos acesso durante esta pesquisa. Tal visão pode ser contemplada no quadro a seguir:

Desempenho Acadêmico dos Alunos na Linguagem Escrita

Frequência de “Erros” na Linguagem Escrita das crianças	Os “erros” surgem esporadicamente no ato de escrever	Os “erros” surgem moderadamente no ato de escrever	Os “erros” surgem frequentemente no ato de escrever
Uso Indevido de Letras	Breno, Cristina, Douglas, Fábio* ¹⁴ , Gilberto*, Jean, Lucas, Luciano** ¹⁵ , Marcelo, Nelson, Rodrigo**, Sílvio, Tânia, Teófilo, Vilma.	Bruno*, Denise, Júlio*, Nivaldo, Olívia, Regina, Roberto, Rita, Suzana, Vera*.	
Transcrição Fonética	Cristina, Douglas, Fábio*, Jean, Lucas, Luciano **, Nelson, Nivaldo, Olívia, Regina, Roberto, Rodrigo **, Rita*, Sílvio, Suzana, Tânia, Teófilo, Vera *, Vilma.	Bruno *, Denise, Gilberto* , Júlio* .	
Modificação da Estrutura Segmentar da Palavra	Breno, César, Douglas, Luciano **, Marcelo, Nivaldo, Roberto, Tânia, Teófilo.	Cristina, Denise, Jean, Nelson, Olívia, Regina, Rodrigo **, Rita *, Suzana, Vilma.	Bruno *, Fábio*, Gilberto* , Júlio *, Vera*
Juntura Intervocabular	César, Cristina, Douglas, Gilberto *, Júlio *, Luciano **, Olívia, Regina, Roberto, Rodrigo** , Rita *, Suzana, Tânia, Vera* .		
Segmentação Intervocabular	Gilberto *, Luciano **, Nivaldo, Vera* .		

Como podemos verificar, os “erros” referentes ao uso indevido de letras apareceu raramente, tanto em alunos com dificuldades acadêmicas na esfera da escrita como em alunos que, alegadamente, não apresentavam tais dificuldades.

Comentário equivalente também é válido para os casos em que ocorreram transcrição fonética, juntura e segmentação intervocabular.

¹⁴ (*) Crianças com dificuldades acadêmicas na linguagem escrita indicadas pela professora da classe.

¹⁵ (**) Crianças sem dificuldades acadêmicas, mas que foram apontadas pela professora da sala como dispersas (“distraídas”) no trato com o conhecimento da linguagem escrita.

Quando os “erros” surgiram moderadamente, a distribuição dos alunos (com e sem dificuldades) não se apresentou de forma linear. Pelo contrário, a heterogeneidade é flagrante, evidente e marcante.

O que podemos observar ao longo dos dados, de modo freqüente, são crianças com dificuldades acadêmicas habitando os mesmo “sítios” ocupados por aquelas crianças que “escapando” das rotulações impostas, ora pelo professor, ora pela visão de ensino, não têm dificuldades para aprender.

E novamente, outra pergunta paira sobre o ar: Será que o critério alicerçado na freqüência do número de “erros” define quem tem, quem não tem, quem passará a ter problemas, distúrbios ou dificuldades acadêmicas no contexto escolar? Ou ainda, não seriam esses “erros” tentativas de aprendizagem por parte das crianças?

A apresentação de erros freqüentes durante o ato de escrever apresentados por algumas crianças (vide a categoria representada pela modificação da estrutura segmental da palavra no quadro da p.118), propiciam o surgimento de rótulos, de estigmas e de (pré)conceitos para afirmar que esse ou aquele aluno apresenta um desempenho acadêmico satisfatório? E o que é satisfatório na linguagem veiculada pela escola? É cometer um, dois, três... no máximo 10 erros, ou melhor, nenhum erro? Mistérios... enigmas... carimbos... distorções analíticas... Pois, caso sejam os “erros” (muitas vezes são!) um dos critérios que definem a existência ou não de uma determinada dificuldade, então, todos os alunos têm dificuldades acadêmicas, independentemente da freqüência que esses erros ocorrem nas produções escritas em sala de aula.

Mas... afinal de contas, o que é escrever?

Quintiliano (In: Barthes, 1975:160) circunscreve a primeira teoria sobre o ato de escritura. De acordo com Barthes, ele (Quintiliano) pergunta para si mesmo: *“como vencer o terror da página em branco e como conseguir dizer algo sem se deixar levar pela tagarelice, verbosidade, logorréia?”*. Ao responder tal indagação, Quintiliano propõe que é necessário ler e escrever bastante, plagiar, fazer como os modelos, escrever muito, depois dar um tempo para a escrita “repousar” e, daí sim, saber terminar.

Red Smith (jornalista do “The New York Times”) afirmava que para escrever eram necessárias apenas duas coisas : 1) Sentar-se à frente de uma máquina de escrever, ou ainda, de uma folha de papel em branco com uma caneta na mão; e, 2) “Soltar” a veia, deixar “correr o sangue”... porque escrever é quase como compor uma música!

A escrita é uma tarefa árdua, tanto para o escritor experiente como para o escritor iniciante. Porém, isto não libera o professor de investir, insistir e persistir no ato de escritura, sobretudo, com as crianças no início da escolarização para que elas adquiram esse hábito de difícil execução, mas perfeitamente superável à medida em que se criam oportunidades para a linguagem escrita aflorar... vir à tona... desabrochar... fluir... nas produções acadêmicas solicitadas na sala de aula.

Caso a escola restrinja o uso da escrita à cópia e a utilização da leitura à decifração, é difícil para o professor aceitar a escritura como construção ou formulação do aluno e a leitura como uma busca de sentidos e de significados. Pois, quem prepara para o ler e o escrever, o faz por meio da leitura e da escrita mesmo, ou nas palavras de Moisés (1985:12):

"(...) dimensionando o sistema de escrita e a compreensão que dele tem a criança. Não é por exploração de cor, tamanho, forma que se chega a escrever; o que há é uma introdução à escrita pelas próprias linguagens da criança, o que, em nível do discurso dessa mesma criança, significa o esclarecimento, pela e através da linguagem, da própria linguagem."

É relevante salientar que a criança tem acesso à linguagem escrita de diferentes formas antes de adentrar na sala de aula. Tal fato a escola necessita considerar quando se propõe a ensinar a arte de escrever. A criança não chega à sala de aula como um recipiente "vazio", "oco" ou "despovoad" de conhecimentos referentes ao uso da língua. Pelo contrário, a criança, independentemente do "palco" cultural no qual se situa, já teve a oportunidade de acessar à escritura de diversos modos, tais como: cartazes, folhetos, gibis, livros, revistas, "out doors", placas, e muitos outros. Cabe, então, ao espaço escolar (re)dimensionar a lógica do aprendizado da linguagem, pois quem vai aprender algo, necessariamente, só aprende "fazendo" aquele algo.

A criança, então, a partir de olhares e dizeres configurados em outros contextos, vai articulando, no espaço escolar, novas maneiras de olhar, de narrar, de descrever, de explicitar os fatos, os atos e os contatos, que lhes são apresentados nos conteúdos enfatizados na sala de aula.

Para "fechar" os pontos aqui focalizados, convidamos Geraldi (1991:137) para expor seus dizeres a respeito do que é realmente necessário para um sujeito produzir um texto escrito ou oral. Segundo o autor, é indispensável que:

"(...) a) se tenha algo a dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)."

De fato, "o que dizer", "como dizer" e "para quem dizer", são aspectos que se tornam presentes no decorrer do processo de configuração da linguagem escrita que os alunos produzem, não só em seus textos escritos, mas também nos orais. Neste sentido, escrever é como falar, é

ser um “tecelão” com dedos que vêem, é ser um “garimpeiro” de palavras e é, enfim, um “arquiteto” de sentidos e de significados.

Mostramos, pois, algumas maneiras de dirigir o olhar para evidenciar a construção de múltiplos sentidos nos textos produzidos pelos protagonistas deste estudo. Porém, faz-se necessário que tomemos outra via de acesso para verificar o que dizem os teóricos ancorados em outras visões mais tradicionais a respeito dos “erros” ortográficos cometidos pelas crianças em suas tentativas de aprendizagem, sobretudo, na esfera da língua escrita.

Sob tal visão, argumentações anteriores oriundas de correntes filosóficas ancoradas em epistemologias psicológicas, como por exemplo, as da psicomotricidade (De Meur & Staes - 1984; Coste - 1978), da educação vivenciada (Lapierre & Aucouturier - 1977) e da psicocinética (Le Boulch - 1987), são utilizadas para explicar e descrever o fenômeno que envolve os “erros” cometidos pelas crianças no trato com o conhecimento da escrita, da leitura e do cálculo, através de um desempenho motor ou psicomotor insatisfatório.

Dentre os argumentos usados para dar consistência às dificuldades de aprendizagem e explicitar o desempenho acadêmico inadequado, mal gerenciado e deficitário que alguns alunos apresentam no início da escolarização, selecionamos os seguintes:

Quando a criança não tem uma configuração satisfatória do **esquema corporal**, pode-se encontrar:

- Uma escrita que não obedece aos limites de uma linha ou de uma folha;
- Ausência da acentuação gráfica, ou ainda, da pontuação (ponto, vírgula, dois pontos, ponto e vírgula, ponto de exclamação e ponto de interrogação).

Quando o problema motor ou psicomotor incide na **lateralidade**, observa-se que:

- Na escrita a criança apresenta dificuldade para aprender a direção gráfica;
- Há dificuldade em aprender os conceitos de direita e de esquerda;
- Há dificuldade na coordenação motora fina;
- A criança escreve em um ritmo mais lento;
- O aluno inverte a direção das letras, como por exemplo, b/d e p/q;
- Há aumento das sincinesias¹⁶.

Quando a **orientação espacial** apresenta uma configuração inadequada, observa-se que:

- Na escrita há troca, acréscimo, inversão e supressão de letras;
- Há juntura e segmentação intervocabular;
- A criança não escreve em cima da pauta;
- A escrita não obedece a direção horizontal do traçado (no caso, a criança escreve de forma ascendente ou descendente);

¹⁶ “Sincinesias são reações parasitas de imitação dos movimentos contralaterais e de movimentos peribucais ou linguais. As sincinesias são freqüentes nas crianças de 6, 7 e 8 anos e que tendem a desaparecer totalmente a partir dos 10-12 anos, por representarem um aspecto fundamental da maturação neurológica.” (Fonseca, 1995a:139).

- Há diminuição na discriminação das letras, como por exemplo, m/n, ou/on, b/p, b/d, p/q;
- A criança “pula” palavras ou linhas ao ler;
- A criança apresenta dificuldades para armar cálculos na matemática.

Caso a **orientação temporal** esteja indefinida, verifica-se que:

- A criança não percebe os espaços entre as palavras;
- Na escrita, inverte, omite e acrescenta letras;
- A criança realiza as tarefas escolares com lentidão.

Prosseguindo com a discussão, Gomes (1995:23) apoiando-se nas idéias de Johnson & Myklebust (1983) e Kamii (1985), coloca-nos o seguinte: “(...) *habilidades psicomotoras são essenciais ao bom desempenho no processo de alfabetização...*”.

Mais adiante, verificamos que a supramencionada autora, atribui à aprendizagem da leitura e da escrita, uma série de habilidades que transcreveremos literalmente:

“(...) dominância manual já estabelecida (área da lateralidade); conhecimento numérico suficiente para saber, por exemplo, quantas voltas existem nas letras m e n, ou quantas sílabas formam uma palavra (área de habilidades conceituais); movimentação dos olhos da esquerda para a direita, domínio de movimentos delicados adequados à escrita, acompanhamento das linhas de uma página com os olhos ou os dedos, preensão adequada para segurar lápis e papel e para folhear (área de coordenação visual e manual); discriminação de sons (área de percepção auditiva); adequação da escrita às dimensões do papel, reconhecimento das diferenças dos pares b/d, q/d, p/q etc., orientação da leitura e da escrita da esquerda para a direita, manutenção da proporção de altura e largura das letras, manutenção do espaço entre as palavras e escrita orientada pelas pautas (área de percepção visual, orientação espacial, lateralidade e habilidades conceituais); pronúncia adequada de vogais, consoantes, sílabas, palavras (área de comunicação e expressão); noção da linearidade da disposição sucessiva de letras, sílabas e palavras (área de orientação têmporo-espacial); possibilidade de reunir letras e sílabas para formar novas palavras (síntese).” (p.23)

Tendo por base, de um lado, os argumentos apontados por Gomes (1995:23) no que concerne ao conjunto de habilidades necessárias para um jovem escritor (no caso, a criança) dominar com “perfeição” a linguagem escrita e, de outro, nossas inquietações para tentar entender o porquê da necessidade de tantos pré-requisitos para a criança aprender a ler e escrever, é que retomamos nossa análise através do exercício da suspeita.

Em primeiro lugar, ficamos imaginando na quantidade considerável de elementos que o aluno deve dispor para apresentar um bom desempenho acadêmico, tanto na escrita/leitura como em outros conteúdos enfocados na sala de aula, como por exemplo, matemática, ciências, estudos sociais, religião e outros. Será que é mesmo tão imprescindível aquele corolário de habilidades supracitadas para a criança sair-se bem na escola? Podemos afirmar que a aquisição da escrita está estreitamente correlacionada com um bom desenvolvimento da motricidade? É o bom desenvolvimento motor quem vai determinar o êxito da criança no trato com o conhecimento veiculado pela escola? E o que pensar sobre outras variáveis intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, tais como os determinantes históricos, sociais e culturais que a criança leva em sua bagagem quando é matriculada numa escola?

De acordo com o pensamento de Gomes (1995:23), temos em mãos uma verdadeira lista de pré-requisitos condicionantes para o aluno aprender. É, sem sombra de dúvidas, um numerário significativo de dados, uma coleção infundável de detalhes. Um ritual pelo qual a criança deve passar com nota máxima, pois o simples fato dela trazer consigo todos aqueles elementos, já merece subir ao pódio e receber a devida premiação!

Qualquer criança que seja forçada a realizar suas tarefas em sala de aula com a perfeição sugerida na “ata” daquela autora, logo será vencida por um enorme cansaço mental, emocional e motor.

Atribuir a aprendizagem da escrita, da leitura, do cálculo e de outros conteúdos a condição *sine qua non* de aspectos bem desenvolvidos da motricidade é ter, no mínimo, uma representação mental pré-formulada do que venha a ser um aluno “ideal”. É, pois, querer criar um “modelo” de sujeito que não existe numa sala de aula “comum”, quase sempre, demarcada pela presença da heterogeneidade. Em um contexto assim caracterizado, dificilmente temos a oportunidade de verificar alguém preenchendo toda essa série de pré-requisitos.

Essa visão “recortada” das coordenadas motoras da criança, apoia-se, sobretudo, em teorias de conhecimentos biológico e psicológico que tentam instrumentalizar o movimento humano como meio de aprendizagem, desencadeando com isto, a secundarização da construção do conhecimento, pois não leva em consideração os diferentes percursos, histórias e saberes daquele que aprende.

Conforme coloca-nos Cagliari (1985:61):

“(...) É uma falsa interpretação do que ocorre em sala de aula atribuir aos alunos a falta de discriminação auditiva, visual, a falta de controle motor fino e problemas de lateralidade cerebral. A produção oral e escrita das crianças com a síndrome da dificuldade de aprendizagem revelam questões lingüísticas e metodológicas e não de natureza biológica.”

Acreditamos que o cerne da questão que circunscreve a “síndrome das dificuldades de aprendizagem” não deve se prender somente ao aspecto do desenvolvimento das habilidades motoras da criança para tentar justificar a “inocência” do fazer pedagógico perante o fracasso do aprendizado da escrita e da leitura.

Discutida essa problemática, passemos agora a visualizar o desempenho da motricidade apresentado por cada aluno ao longo das diferentes categorias motoras propostas pelo exame motor aplicado pela pesquisadora.

Os resultados, nada homogêneos, poderão ser contemplados nos agrupamentos dispostos nos quadros que colocaremos a seguir:

Categorias Motoras:	Coordenação Motora Fina	Coordenação Motora Global	Coordenação Óculo-Manual	Dissociação	Esquema Corporal
Breno	OK	OK	OK	PÉS/MÃOS = INSATISFATÓRIO	DEL/CORPO = INSATISFATÓRIO
Bruno (*)	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	PÉS/MÃOS = INSATISFATÓRIO	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO
César	OK	OK	OK	OK	OK
Cristina	INSATISFATÓRIO	ANDAR/CORRER INSATISFATÓRIO	OK	INSATISFATÓRIO	OK
Denise	OK	OK	OK	INSATISFATÓRIO	OK
Douglas	INSATISFATÓRIO	OK	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO
Fábio (*)	OK	OK	OK	OK	OK
Gilberto (*)	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	OK	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO
Jean	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	PÉS/MÃOS = INSATISFATÓRIO	DEL/CORPO = INSATISFATÓRIO
Júlio (*)	OK	OK	OK	PÉS/MÃOS = INSATISFATÓRIO	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO
Lucas	OK	OK	OK	OK	OK
Luciano (**)	OK	OK	OK	PÉS/MÃOS = PARC. SATISFAT.	OK
Marcelo	OK	OK	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	OK
Nelson	OK	OK	OK	PÉS/MÃOS = INSATISF.	IMIT/ATIT. = INSATISFATÓRIO
Nivaldo	INSATISFATÓRIO	ANDAR/CORRER INSATISFATÓRIO	OK	PÉS/MÃOS = INSATISFATÓRIO	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO
Olívia	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO	OK	OK	OK	OK
Regina	MÃO "E" = INSATISFATÓRIO	OK	OK	PÉS/MÃOS = INSATISFATÓRIO	CON/CORPO = INSATISFATÓRIO
Roberto	OK	INSATISFATÓRIO	OK	INSATISFATÓRIO	DEL/CORPO = INSATISFATÓRIO
Rodrigo (**)	OK	ANDAR/CORRER INSATISFATÓRIO	OK	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO	OK
Rita (*)	INSATISFATÓRIO	OK	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO
Sílvio	OK	ANDAR/CORRER INSATISFATÓRIO	OK	PÉS/MÃOS = INSATISFATÓRIO	OK
Suzana	OK	OK	OK	OK	OK
Tânia	OK	OK	OK	OK	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO
Teófilo	OK	OK	OK	OK	OK
Vera (*)	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	PÉS/MÃOS = INSATISFATÓRIO	DEL/LAT/IMIT. INSATISFATÓRIO
Vilma	OK	OK	OK	OK	OK

(*) Crianças com dificuldades; (**) Crianças Dispersas - "Distraídas". Tais crianças foram indicadas pela professora da sala de aula investigada.

Categorias Motoras	Equilíbrio Estático (Imobilidade)	Equilíbrio Estático (Apoio Unipedal)	Equilíbrio Dinâmico	Orientação Espacial	Orientação Temporal
Breno	OK	INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Bruno (*)	INSATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA	OK	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
César	OK	OK	OK	OK	OK
Cristina	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Denise	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Douglas	INSATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Fábio (*)	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Gilberto (*)	INSATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Jean	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Júlio (*)	OK	OK	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Lucas	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	OK	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Luciano (**)	OK	OK	OK	ADAP/ESPAÇO = PARC. SATISFAT.	INSATISFATÓRIA
Marcelo	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	OK	OK
Nelson	OK	INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Nivaldo	OK	INSATISFATÓRIA À DIREITA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Olivia	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	OK	OK
Regina	OK	INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Roberto	INSATISFATÓRIA	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Rodrigo (**)	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Rita (*)	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	INSATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA
Sílvia	INSATISFATÓRIA	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	OK	OK
Suzana	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	OK	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Tânia	OK	OK	OK	OK	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA
Teófilo	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	OK
Vera (*)	INSATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA
Vilma	OK	OLHOS FEC. = INSATISFATÓRIA	OK	ADAP/ESPAÇO = INSATISFATÓRIA	EST/RÍTMICAS = INSATISFATÓRIA

(*) Crianças com dificuldades; (**) Crianças Dispersas - "Distraídas". Tais crianças foram indicadas pela professora da sala de aula investigada.

De acordo com os dados, podemos observar a diversidade (adversidade?) dos limites e das dificuldades que norteiam o desenvolvimento da motricidade dos alunos submetidos às provas que compõem o exame motor.

Grosso modo, constatamos mais uma vez um cenário demarcado por muitas irregularidades e uma heterogeneidade evidente.

O que comentar a respeito das muitas facetas que configuraram as habilidades motoras das crianças? Como dirigir o olhar para construir sentidos e significados quando se tem em mãos “mudanças de tom” tão contraditórias dos dizeres dos autores que afirmam existir uma causalidade entre desenvolvimento motor *versus* desempenho acadêmico na escrita e na leitura?

Tomando-se por base as argumentações anteriores encontradas na literatura tradicional sobre a motricidade humana, o esperado seria que aqueles alunos rotulados como problemáticos apresentassem um desempenho motor insatisfatório em todas as provas.

Os descompassos, os desacertos e os desencontros estão distribuídos em todos os lugares, tanto para os alunos sem empecilhos para aprender como para os alunos que, alegadamente, têm dificuldades acadêmicas na linguagem escrita.

Por que o Bruno, o Fábio, o Gilberto, o Júlio, o Luciano, o Rodrigo, a Rita e a Vera não apresentaram “imperfeições” generalizadas no que tange à realização da bateria motora? E o que dizer dos limites e das dificuldades apresentadas pelos outros alunos com bom desempenho acadêmico?

Tomemos como exemplo os seguintes casos: Douglas (sem dificuldades) e Fábio (com dificuldades) e começamos a notar um quadro bem contrastante.

Analisemos em primeiro lugar o perfil motor apresentado pelo Douglas. Este aluno realizou de forma satisfatória apenas as provas referentes à coordenação motora global e ao equilíbrio dinâmico. Nas demais provas, a realização não foi adequada às exigências das categorias em questão (coordenação motora fina, coordenação óculo-manual, dissociação, esquema corporal, equilíbrio estático, orientação espacial e orientação temporal). O que dizer? De forma inversa, o Fábio demonstrou ter ao longo de praticamente todo o exame, um bom desenvolvimento motor. Cabe-nos lembrar que ele só não se saiu bem nas provas concernentes ao equilíbrio estático com olhos fechados, à adaptação ao espaço e às estruturas rítmicas. Novamente, indagamos: o que dizer? A pergunta permanece!

Continuando com a análise, temos a Cristina realizando de modo insatisfatório diversas provas, como foi possível perceber nos resultados dispostos no quadro anteriormente citado. Esta aluna, como já tivemos a oportunidade de verificar, não tem dificuldades acadêmicas e, no entanto, não realizou adequadamente as provas referentes ao equilíbrio estático com olhos fechados, à adaptação ao espaço, às estruturas rítmicas, à coordenação motora fina, à dissociação e à coordenação motora global. Mas... apesar de todas essas “incapacidades” encontradas na esfera motora, Cristina aprende a ler, a escrever e a calcular. Não poderia estar acontecendo o inverso?

Prosseguimos direcionando nosso foco objetivo ao encontro da empiria e detectamos outras paisagens bastante assimétricas referentes aos aspectos motores.

Vejamos, pois, o que nos mostra a revelação de duas fotografias bem distintas. De um lado, temos a foto do Júlio (com dificuldades) e, de outro lado, a foto do Jean (sem dificuldades). Novamente, deparamo-nos com uma situação caracterizada por um padrão em que não há linearidade.

No pólo norte, Júlio realiza a maioria do exame motor com alguns limites e dificuldades apenas nas provas concernentes à dissociação (mais especificamente, quando há participação simultânea das mãos e dos pés), ao esquema corporal (delineamento das partes do corpo), à adaptação ao espaço e às estruturas rítmicas.

No pólo sul, Jean (matriculado na escolinha de basquete desde os cinco anos de idade) não realiza com êxito a maior parte das provas propostas pelo exame motor. E é válido lembrar que há exceções, mas estas só existem e assistem nas categorias motoras que dizem respeito ao equilíbrio estático (imobilidade) e ao equilíbrio dinâmico.

Diante desse “retrato”, que inferências podemos “arriscar” para tecer qualquer tipo de comentário? Como explicar essas divergências (nítidas ao longo dos dados) tendo por referência a base correlacional entre os aspectos da motricidade e o desempenho acadêmico que alguns autores afirmar existir?

Pegamos outra via de acesso e seguimos procurando alguns indícios que possam elucidar, ou quem sabe, localizar o que se pressupõe estar inter-relacionado em outras instâncias investigadas.

Tomemos como exemplo o Roberto (sem dificuldades) para circunscrever mais uma paisagem. Temos a revelação de outros traços, caracteres e marcadores que não se encaixam com os dizeres registrados em outras teorias, pois como foi possível constatar através do exame motor, o aluno apresentou aspectos bem desenvolvidos de sua motricidade somente nas provas motoras relacionadas com a coordenação motora fina e coordenação óculo-manual. Nas demais provas há dificuldades espalhadas em diversos pontos ao longo da execução de cada uma delas. Neste caso em particular, onde procurar a base correlacional entre os componentes pertinentes ao desenvolvimento motor e o desempenho acadêmico na linguagem escrita?

O que podemos afirmar por enquanto é o seguinte: estamos diante de um “jogo de antíteses” perseguindo nexos que podem até estar presentes, mas, neste estudo, ainda não nos foi propiciada a visualização. Ou ainda, nos dizeres de Veloso¹⁷, “(...) Onde queres revólver eu sou coqueiro.”

Persistimos direcionando nossa lente para os dados obtidos no campo e detectamos, mais uma vez, (des)caminhos, desigualdades, (des)confortos e contrastes. Não poderíamos deixar de registrar aqui algumas reflexões a respeito de alguns aspectos do desenvolvimento motor e do

¹⁷ Trecho da música “O Quereres” do Caetano Veloso.

desempenho acadêmico do César (sem dificuldades) e da Vera (com dificuldades), sem levar em consideração os pontos diametralmente opostos que eles ocupam na sala de aula. De acordo com Veloso, "(...) *Onde queres um lar, revolução.*"

Nesse espaço permeado por adversidades, temos o César, porque não apresenta dificuldades e limites, tanto na realização das provas do exame motor como na produção acadêmica, localiza-se em um ponto limítrofe superior em sala de aula. No entanto... há também uma situação inversa... temos a Vera, porque apresenta limites e dificuldades em aspectos da motricidade e em aspectos do desempenho acadêmico, distribuídos de forma irregular, ocupa na mesma sala de aula, um ponto limítrofe inferior...

Tendo por base esse "jogo dos contrários", será que apenas o César está preparado para aprender a ler, a escrever e a calcular, pois reúne e preenche todas as habilidades básicas salientadas por Gomes (1995:23)? E o que dizer, então, das outras crianças que apresentaram limitações espalhadas ao longo de alguns aspectos do desenvolvimento motor? Elas estão "prontas" para aprender? Não?... Em qual visão?... Do campo?... Da professora?... Da escola?... Dos autores que sugerem uma base correlacional entre aspectos da motricidade e bom desempenho acadêmico na linguagem escrita?... As indagações permanecem! Não seria necessário estudar outros determinantes que podem estar influenciando nos resultados do fenômeno observado?. Prosseguimos sem respostas... e com muitas contradições. Neste sentido, Veloso deixa-nos mais um recado: "(...) *E onde queres tortura, mansidão.*"

Insistimos na procura de possíveis indicadores de dificuldades e limites entre os aspectos da motricidade e do desempenho acadêmico para tentar caracterizar a correlação sugerida por alguns autores e voltamos a mergulhar nos resultados provenientes da visão do campo.

Novamente, outros protagonistas e questionamentos afloram: O que comentar a respeito dos alunos que foram apontados pela professora como "distraindo" no trato com o conhecimento focalizado em sala de aula? Como operacionalizar os conceitos que podem estar imbutidos na distração (no caso, atenção e concentração) que, alegadamente, essas crianças apresentavam? Que critérios estabelecer para definir um comportamento caracterizado por distração? A lentidão para resolver os exercícios propostos em sala de aula? O ritmo imposto pela classe? O desempenho acadêmico na escrita e na leitura? Os resultados procedentes das provas do exame motor? Um beco sem saída?

Dentro desse quadro de súbitas "ausências", dispersões e desatenções, duas crianças foram e estavam incluídas como representantes. Por um lado, o Luciano (sem dificuldades), ao ser submetido ao exame motor, apresentou limites apenas nas áreas de dissociação, adaptação ao espaço e estruturas rítmicas. Por outro lado, o Rodrigo (sem dificuldades) realizou com limitações as provas referentes à coordenação motora global (andar/correr), à dissociação (participação simultânea de mãos e pés), ao equilíbrio estático (apoio unipedal com olhos fechados), à adaptação ao espaço e às estruturas rítmicas. Será possível que podemos atribuir ao comportamento disperso, tais resultados? O esperado seria que o Luciano e o Rodrigo, porque

“distraindo”, não realizassem as provas motoras da mesma forma que, às vezes, deixavam de completar as tarefas em sala de aula? É... difícil responder... e mais ainda... encontrar e construir sentidos...

Discutidas essas questões, não poderíamos deixar de tecer alguns comentários a respeito de três provas específicas. Tais provas são: equilíbrio estático (apoio unipedal) com os olhos fechados, adaptação ao espaço e estruturas rítmicas.

De acordo com os resultados apresentados no quadro da p.126, dos vinte e seis alunos submetidos à prova de equilíbrio estático (apoio unipedal) com os olhos fechados, apenas César (sem dificuldades), Júlio (com dificuldades), Luciano (“distraindo”) e Tânia (sem dificuldades), realizaram tal prova sem apresentar limites e/ou dificuldades.

Na adaptação ao espaço, das vinte e seis crianças investigadas, somente Bruno, César, Lucas, Marcelo, Olívia, Sílvia, Suzana e Tânia foram bem sucedidos na realização dessa prova. Neste caso, sete cartas eram esperadas (alunos sem dificuldades), mas... e o que dizer, então, da presença de um coringa (Bruno, aluno com dificuldades!)? E as outras crianças que, alegadamente, não revelavam problemas na esfera acadêmica? Elas não deveriam estar aqui também?

Com as estruturas rítmicas aconteceu algo semelhante. Dos vinte e seis alunos submetidos à prova, apenas César, Marcelo, Olívia, Sílvia e Teófilo obtiveram êxito. Vinte e um alunos (com e sem dificuldades) não realizaram a referida prova satisfatoriamente. A ocupação desse território (norteador por limites em alguns aspectos da motricidade) não deveria estar restrito somente aos alunos com dificuldades acadêmicas na linguagem escrita?

Como explicitar essas limitações no que respeita à execução das três provas motoras anteriormente citadas quando temos uma paisagem habitada, tanto por alunos sem dificuldades para aprender como por alunos com dificuldades acadêmicas? Onde procurar a linearidade nos dados empíricos que, neste estudo, encontra-se ofuscado?

Posto isto, colocaremos um novo quadro com o intuito de mostrar um panorama geral dos limites e dificuldades enfrentados pelos alunos quando foram submetidos ao exame motor.

Perfil Motor dos Protagonistas do Estudo

Categorias Motoras:	Realização Perfeita	Realização Controlada	Realização com Dificuldades
Coordenação Motora Fina	Breno, César, Denise, Fábio*, Júlio *, Lucas, Luciano**, Marcelo, Nelson, Roberto, Rodrigo**, Silvio, Suzana, Tânia, Teófilo, Vilma.	Olivia, Regina.	Bruno *, Cristina, Douglas, Gilberto *, Jean, Nivaldo, Rita *, Vera *.
Coordenação Motora Global	Breno, César, Denise, Douglas, Fábio*, Júlio *, Lucas, Luciano **, Marcelo, Nelson, Roberto, Rodrigo**, Silvio, Suzana, Tânia, Teófilo, Vilma.		Bruno *, Cristina, Gilberto *, Jean, Nivaldo, Roberto, Rodrigo**, Silvio, Vera *. (P.S.: Apenas os nomes destacados em negrito é que tiveram dificuldades em todas as provas).
Coordenação Óculo-Manual	Breno, César, Cristina, Denise, Fábio*, Gilberto *, Júlio *, Lucas, Luciano**, Nelson, Nivaldo, Olivia, Regina, Roberto, Silvio, Suzana, Tânia, Teófilo, Vilma.		Bruno *, Douglas, Jean, Marcelo, Rita *, Vera *.
Dissociação	César, Fábio*, Lucas, Olivia, Suzana, Tânia, Teófilo, Vilma.	Breno, Bruno *, Jean, Júlio *, Luciano**, Nelson, Nivaldo, Regina, Rodrigo **, Silvio, Vera *.	Cristina, Denise, Douglas, Gilberto *, Rita *.
Esquema Corporal	César, Cristina, Denise, Fábio*, Lucas, Luciano **, Marcelo, Olivia, Rodrigo **, Silvio, Suzana, Teófilo, Vilma.	Breno, Bruno *, Jean, Júlio *, Nelson, Nivaldo, Liziane, Roberto, Tânia.	Douglas, Gilberto *, Rita *, Vera *.
Equilíbrio Estático (Imobilidade)	Breno, César, Cristina, Denise, Fábio*, Jean, Júlio *, Lucas, Luciano **, Marcelo, Nelson, Nivaldo, Olivia, Regina, Rodrigo**, Rita *, Suzana, Tânia, Teófilo, Vilma.		Bruno *, Douglas, Gilberto *, Roberto, Silvio, Vera *.
Equilíbrio Estático (Apoio Unipedal)	César, Júlio *, Luciano **, Tânia.	Cristina, Denise, Fábio*, Jean, Lucas, Marcelo, Nivaldo, Olivia, Roberto, Rodrigo **, Rita *, Silvio, Suzana, Teófilo, Vilma.	Breno, Bruno *, Douglas, Gilberto *, Regina, Vera *.
Equilíbrio Dinâmico	Breno, César, Cristina, Elisa, Douglas, Fábio*, Jean, Júlio *, Lucas, Luciano**, Marcelo, Nelson, Nivaldo, Olivia, Regina, Rodrigo **, Rita *, Silvio, Suzana, Tânia, Teófilo, Vilma.		Bruno *, Gilberto *, Roberto, Vera *.
Orientação Espacial	Bruno *, César, Lucas, Marcelo, Olivia, Silvio, Suzana, Tânia.		Breno, Cristina, Denise, Douglas, Fábio*, Gilberto *, Jean, Júlio *, Luciano **, Nelson, Nivaldo, Regina, Roberto, Rodrigo**, Rita*, Teófilo, Vera*, Vilma.
Orientação Temporal	César, Marcelo, Olivia, Teófilo.		Breno, Bruno*, Cristina, Denise, Douglas, Fábio*, Gilberto*, Jean, Júlio*, Lucas, Luciano**, Nelson, Nivaldo, Regina, Roberto, Rodrigo**, Rita*, Suzana, Tânia, Vera*, Vilma.

Tendo por base o quadro exposto na p.131, começamos a tecer nossas reflexões a respeito dos limites e dos obstáculos que os alunos com e sem dificuldades apresentaram em alguns aspectos da motricidade.

Assim como na linguagem escrita, os “erros” de ortografia não foram analisados palavra por palavra, no exame motor, os obstáculos de aspectos do desenvolvimento motor apresentados pelos alunos (com e sem) dificuldades acadêmicas, também não serão refletidos minuciosamente.

De acordo com os dados, observamos que não há um padrão linear no que se refere à distribuição dos protagonistas deste estudo, principalmente, quando levamos em consideração as limitações e os êxitos de cada criança nas realizações das provas propostas pelo exame motor.

Estamos diante, mais uma vez, de uma paisagem norteadada pela heterogeneidade, irregularidade e discrepância. Heterogênea, porque há alunos (com e sem dificuldades) habitando os mesmos territórios. Irregular, porque o esperado seria que somente os alunos com dificuldades acadêmicas na escrita/leitura apresentassem limites em aspectos do desenvolvimento motor. Discrepante, porque os alunos (com e sem dificuldades) realizam as provas motoras, ora com limitações, ora com êxito.

Temos em mãos resultados que guardam íntima semelhança com aqueles verificados no quadro dos “erros” ortográficos cometidos pelas crianças na linguagem escrita (vide quadro p.118). Ou seja, constatamos que os alunos com dificuldades acadêmicas (ou não) estão situados nos mesmos lugares e apresentam limites semelhantes no que concerne ao desempenho motor.

Vejamos, por exemplo, os resultados obtidos com a análise da coordenação motora fina revelada pelos alunos durante a realização de tal prova. Em um extremo, temos o Fábio (com dificuldades), o Júlio (com dificuldades), o Luciano (“distráido”) e o Rodrigo (“distráido”) bem sucedidos na realização da referida prova. Em outro extremo, encontramos a Cristina, o Douglas, o Jean e o Nivaldo, alunos que, alegadamente, não têm dificuldades acadêmicas. Neste caso, como explicar a ausência de linearidade? Pelos resultados obtidos durante a execução da prova? Pelo desempenho acadêmico apresentado em sala de aula? Pela ausência de “rótulos”, “estigmas” e “carimbos”? Pela “dificuldade” em estabelecer e/ou entender quais são os critérios utilizados para definir o que representam dificuldades?

Ponderações equivalentes são também válidas para as categoria motoras referentes à coordenação motora global, à coordenação óculo-manual, ao equilíbrio estático (imobilidade) e ao equilíbrio dinâmico, pois como podemos evidenciar, a distribuição dos alunos (com e sem) dificuldades não obedece um critério de classificação único. Pelo contrário, observamos com certa continuidade as fotografias motoras das crianças permeadas por discordâncias, disparidades e discrepâncias, sobretudo, quando o esperado é uma causalidade que não está marcando presença, pelo menos, nos dados aqui apresentados.

Nas provas referentes à dissociação, ao esquema corporal e ao equilíbrio estático com apoio unipedal, os alunos estão “espalhados” sem uniformidade nos critérios que utilizamos como

parâmetros de distribuição. Ou seja, não há um “lôcus” próprio e/ou específico para abrigar os alunos com ou sem dificuldades acadêmicas.

Seguimos em frente para dirigir nosso olhar às categorias motoras e, desta vez, elegemos como “porto de passagem” a paisagem que é demarcada pela orientação espacial. Novamente, o que podemos contemplar são as adversidades dos resultados oriundos desse aspecto do desenvolvimento motor. Como é possível perceber, quase todos os alunos, com raras exceções, estão realizando essa prova com limites e dificuldades! A maioria das crianças até podem ser alojadas em um ponto limítrofe inferior, se levarmos em conta os critérios de observação do exame motor por nós utilizado. Tentar explicar essa heterogeneidade através de relação/causa/efeito é, pois, uma tarefa complicada. Os dados obtidos através da empiria não mostram elementos elucidadores para vislumbrar uma possível correlação entre “desenvolvimento motor e desempenho acadêmico”. Aliás, essa correlação é muito mais complexa do que fica sugerido por visões tradicionais.

Na prova destinada à avaliação da orientação temporal, e mais especificamente, a prova relativa às estruturas rítmicas, temos também resultados quase semelhantes aos apresentados pela prova de adaptação ao espaço. Contudo, há uma diferença que merece ser ressaltada e esta diz respeito à junção de todos os alunos problemáticos (aqueles que não aprendem “não se sabe por quê”) em um mesmo agrupamento (isto é, realizam a prova com limitações). É o único aspecto da motricidade que estes protagonistas se encontram... Porém, eles não estão sozinhos... os outros alunos (aqueles que aprendem “não se sabe por quê”) também existem e assistem no mesmo domicílio... com restrições e dificuldades iguais!

E... não poderíamos terminar essas reflexões sem, pelo menos, levantar duas questões básicas: Por que os alunos sem dificuldades acadêmicas na escrita e na leitura não foram bem sucedidos em todas as provas propostas pelo exame motor ? Por que não encontramos nas realizações das provas motoras dos alunos com dificuldades acadêmicas, elementos que pudessem ratificar a correlação sugerida em estudos e argumentações anteriores? Distúrbio motor causa dificuldade de aprendizagem? Mas... existe de fato essa causalidade? Nossos dados coletados no campo em que o fenômeno aconteceu, sugerem exatamente um “jogo de opostos”. Ou ainda, o que focalizar na motricidade e na produção da escrita para propor uma base correlacional entre estas duas esferas?. Os teóricos até sugerem... mas... no levantamento de dados aqui configurados, essa correlação não se apresentou uniformemente.

O cerne da questão, aliás, o que se nos mostra óbvio ao longo dos atos e dos fatos observados e registrados no local onde eles aconteceram, é justamente o de não termos substratos empíricos suficientes para notificar, revelar e sugerir elementos que possam comprovar, com consistência, com efetividade e com segurança, a base correlacional sugerida por alguns autores da literatura tradicional da área da psicomotricidade.

De acordo com os pressupostos teóricos suscitadas por Picq & Vayer (1985), De Meur & Staes (1984), Coste (1978), Le Boulch (1988) e outros, deveríamos ter encontrado antecedentes

que pudessem comprovar limites e dificuldades nas crianças com desempenho acadêmico na escrita/leitura insatisfatório. Todavia, o problema é que não encontramos limitações, variações e desigualdades apenas naqueles alunos que não aprendem “não se sabe por quê!”

Com a finalidade de complementar nosso olhar do fenômeno observado no campo e, também, de confrontar tal visão com alguns argumentos que sustentam a base correlacional entre aspectos da motricidade e aspectos do desempenho acadêmico (leitura, escrita, cálculo), recapitularemos, ainda que de forma breve, essas argumentações à luz dos autores supracitados.

Iniciaremos o confronto com as idéias propostas por Picq & Vayer (1985:20). Estes autores acreditam que um bom desempenho acadêmico na linguagem escrita é dependente da constatação, na criança, de um desenvolvimento motor adequado. Tentam comprovar tal concepção quando nos afirmam que: “(...) *A evolução psicomotora da criança condiciona os aprendizados de escrita-leitura-ditado.*”

Mais adiante, estes autores reforçam seu posicionamento no que tange às relações de causa e efeito entre as insuficiências motoras e as manifestações da inteligência, sobretudo, ao colocarem que:

“(...) estas correlações, que, por outro lado, processam-se durante todo o período educativo, impõe-se uma conclusão: é impossível separar através de sua educação e ainda menos de sua reeducação, as funções motoras, neuromotoras, perceptivo motoras das funções puramente intelectuais.” (p.20).

Segundo Pick & Vayer (1985:20) para que a criança adquira e possa utilizar os meios de expressão gráfica, é necessário que ela tenha a capacidade de ver, lembrar e transcrever em um sentido bem definido - da direita para a esquerda: *“hábitos motores e psicomotores.”*

O que podemos perceber “entre as linhas” dos argumentos defendidos por Picq & Vayer (1985) é o seguinte: eles não explicitam como distinguir com clareza o momento de transição em que os hábitos deixam de ser motores e passam a ser psicomotores. Quer dizer, os critérios necessários para esta distinção estão ausentes em suas formulações.

Por fim, os supramencionados autores apontam-nos para a importância da seguinte assertiva:

“(...) a mão, prolongada pelos instrumentos da escrita, é o instrumento da expressão gráfica e a escrita em si mesma, um exercício neuropsicomotor. Implica a independência do braço em relação ao ombro, da mão em relação ao braço, independência dos dedos... e é, ao mesmo tempo, um exercício de preensão, de pressão, de coordenação.” (p.20)

Pick e Vayer (1985) parecem não levar em conta outras questões que norteiam o processo de construção da escrita pela criança, pois concebem o ato de escrever como um simples “*exercício neuropsicomotor*”, ou ainda, um ato puramente mecânico comandado por um conjunto de vias neurais que, por sua vez, entram em ação para acionar determinados grupos musculares que se fazem necessários para a realização dos movimentos exigidos pelos segmentos corporais envolvidos na atividade de escritura.

Ao pensar assim, só podemos contemplar o ensino e a aprendizagem da língua escrita, quando muito, como um ato no qual a criança é solicitada apenas para desenhar letras e construir palavras com elas. Nas palavras de Vygotsky (1991:120):

“(...) esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino, como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.”

Comungando das mesmas idéias de Pick e Vayer (1985), Le Boulch (1988:32) também atribui ao aspecto motor uma importância capital para as crianças que estão iniciando sua escolarização. Vejamos, então, o que nos diz este autor a respeito da temática em pauta:

“(...) a escrita é, antes de mais nada, um aprendizado motor... antes que a criança aprenda a ler, isto é, antes de sua entrada no curso preparatório, o trabalho psicomotor terá como objetivo proporcionar-lhe uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, que será o melhor aval para evitar os problemas de disgrafia.”

Para finalizar as argumentações em prol da correlação entre aspectos da motricidade e um bom desempenho acadêmico, Le Boulch afirma-nos o seguinte: “*(...) o trabalho psicomotor, tal como o concebemos, resulta numa melhor aptidão para a aprendizagem, dentro do respeito ao desenvolvimento da criança.*”

Na verdade, o que a criança necessita para aprender a escrever, a ler e a calcular pode ser sintetizado de acordo com as colocações enfatizadas por Oliveira (1993:68) apoiada nas formulações de Vygotsky sobre a linguagem escrita. Para ela (Oliveira):

"(...) a principal condição necessária para que a criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não têm significado em si. Os signos representam outra realidade; isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de idéias e conceitos."

Para finalizar as discussões aqui suscitadas sobre as questões que permeiam o entendimento da elaboração e da produção da língua escrita pelas crianças, devemos salientar que a escrita é uma função culturalmente mediada e, neste sentido, quando a criança tem a oportunidade de se desenvolver em um "palco" cultural letrado, adquire, pois, os ingredientes necessários para interagir com os diferentes meios, usos e formas pertencentes ao universo simbólico das letras... das palavras... das frases... dos textos na e pela linguagem.

Agora... o que dizer, então, sobre as visões tradicionais que atribuem a existência de um possível elo de ligação entre alguns aspectos da motricidade e a apresentação de um bom desempenho acadêmico na escrita e na leitura... Como vislumbrar esse elo? Nos dados empíricos da presente investigação? Com métodos semelhantes aos utilizados pelos teóricos que defendem a interface entre desenvolvimento motor e linguagem?

Em busca do elo perdido (pelo menos, nesta pesquisa) talvez devamos levar em conta que: "Pode até ser que exista mesmo essa base correlacional entre as esferas motora e acadêmica que esses autores propõem", mas... nas crianças investigadas, neste estudo, não houve indícios comprovadores de tal inter-relação. Não nos foi possível detectar um padrão linear de perfis motores, ou ainda, de bom desempenho acadêmico na linguagem escrita para comprovar os já ditos, os interditos e os veredictos propostos por visões tradicionalistas que sugerem uma (pré)sumida inter-relação.

Finalizadas as discussões sobre a construção dos sentidos encontrados nos dados empíricos, passaremos, então, a "capturar", no capítulo seguinte, os múltiplos significados que nortearam a presente investigação.

CAPÍTULO VI

DIFERENTES OLHARES E MÚLTIPLOS SENTIDOS: CONCLUSÕES

“Será que é mesmo tão necessário afrontar a nossa consciência... e servir ao mundo? Ou afrontar o mundo... e servir nossa consciência? Não?... Ser um servo para o mundo?... Ou trabalhar no e pelo mundo... com o próprio mundo?... Ou com a consciência do mundo?... Não!... Com a nossa consciência e com o mundo!”

(Lima)

Uma vez finalizada a análise sobre os dizeres dos dados empíricos, cabe-nos agora dirigir o foco de nossa lente para contemplar com “outros olhares” a (re)composição dos múltiplos sentidos constituídos nas imagens... nas vozes... nas entrelinhas... nos diálogos... nas fotografias... nos enunciados e na diversidade de tantos momentos que configuraram o espaço destinado à construção das (in)tensas cenas protagonizadas pelos vinte e seis atores sociais desta pesquisa.

O que dizer, como dizer, para quem dizer e por que dizer são questões que se instauram no processo de (re)tomar, (re)compor e (re)analisar as (trans)formações dinâmicas que as crianças apresentaram em suas produções acadêmicas, suas interações e seus comportamentos manifestados na sala de aula.

Mas... afinal de contas, como rever, tecer, circunscrever e descrever o movimento das palavras, os gestos da leitura, a linguagem dos atos e a escrita dos corpos “recortados” e contidos na configuração do fenômeno observado sem, pelo menos, apelar para a (re)construção dos fatos e das ações revelados pelos protagonistas deste estudo? Como dar vida (vivificar) às partes que não são apenas partes, mas que se revestem de um “todo” dividido em partes?

Aonde ir? Que histórias, percursos e saberes (des)velar? Por onde começar? Que paisagem (re)considerar? A visão dos autores da literatura tradicional sobre motricidade? A ótica escolar? Os indicadores de dificuldades acadêmicas apontados pelo professor? Os olhares captados pelos “radares” visual e auditivo da pesquisadora no campo, as telas que, gradativamente, iam tomando formas, incorporando cores e revelando significados? Os pressupostos de uma outra teoria?

O final de uma dissertação?

Um estudo (in)discreto e exploratório?

Quiçá um motejo!

Três questões de fundo... tudo-está-conectado-a-tudo... nada-está-desprendido-de-nada:
Linguagem-escrita-movimento-aprendizagem...

Atrasos-problemas-lapsos-dificuldades-distúrbios-de-aprendizagem?

O quê? Por quê? Como? De quem? Da criança? Do adulto? Do cotidiano escolar? Qual?
Onde procurar?

Em teorias-métodos-procedimentos-conteúdos-corpos-de-passagem?

De onde vieram os empecilhos? Quem definiu os obstáculos? Quem (re)inseriu as dificuldades acadêmicas na sala de aula? Eu, Tu, Ele, Nós, Vós, Eles?

Tais indagações poderiam justificar “O enigma dos alunos que não aprendem não se sabe por quê...! E a verídica e enigmática situação tem, de fato, uma história misteriosa, que pode atizar a curiosidade “detetivesca” do pesquisador: instaurada numa sala de aula, as dificuldades acadêmicas no trato com o conhecimento da escrita e da leitura surgem, às vezes, misteriosamente na paisagem escolar.

Na tentativa de elucidar o “enigma” das dificuldades para aprender (ou ainda, entendê-las), os pesquisadores, quase sempre, buscam solucionar o cerne da questão através de uma série de indicadores (“erros” acadêmicos) que, por ventura, as crianças venham apresentar em suas produções acadêmicas na sala de aula. E prestemos atenção no seguinte argumento: tais indicadores seriam os responsáveis pela presença de comportamentos “desviantes” em alunos que não aprendem “não se sabe por quê”.

Mas... que indicadores de “erros” acadêmicos são esses?

A omissão, inversão e o acréscimo de letras e/ou sílabas? A substituição de palavras por outras? As aglutinações? A letra ilegível? A escrita em espelho? A pontuação? Sim e Não?... Então, tentemos outra via de acesso:

Seriam, pois, um ritmo lento, rápido ou hesitante na leitura? A não obediência da pontuação presente no texto para ser lido? O acompanhamento com o dedo sobre as letras, palavras ou linhas do texto? Os “pulos” entre as linhas? A leitura silábica? A presença de movimentação na cabeça ao ler? Sim e Não?... São estas as causas das dificuldades acadêmicas?

Apesar das inúmeras tentativas de explicitar a problemática que envolve as “dificuldades” das crianças na sala de aula, quer pelo comando da palavra, quer pelos signos lingüísticos, a paisagem em que foi colocada a “dificuldade para aprender” permanece turva. Tão ofuscada quanto as areias que se movem nos desertos em dias de tempestade!

Desvelar o mundo circundante através da linguagem, de significantes, de significados e de signos, parece não ser suficiente para dissolver o mistério e a perplexidade de quem ousa buscar elementos “iluminadores” para compreender, refletir e explicar os (des)caminhos que, por vezes, configuram o emprego desse álibi (dificuldades em algo e em alguém) no espaço pedagógico.

Nesse con-texto de variações lingüísticas, de diversificadas produções acadêmicas e de distintos desempenhos humanos, avoluma-se a tarefa para o professor prever, construir e

diagnosticar alunos que aprendem e alunos que têm “problemas”. Para isto, ele vai construindo hipóteses e critérios para tratar com a gama de obstáculos diários que vão surgindo no cotidiano escolar, sobretudo, no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos focalizados no âmbito da sala de aula.

Para separar os “fracos” dos “fortes”, um dos critérios utilizados é norteado pelo domínio (ou não) de um conteúdo específico. Espera-se que ao final de uma explanação de um conjunto variado de atividades, o aluno domine com êxito um determinado conhecimento sistematizado. Aqueles que não conseguem “dar conta do serviço” são, quase sempre, carimbados de “problemáticos”, independentemente de serem analisados seus percursos ou saberes pregressos.

São esses, na maioria das vezes, os alunos apontados pelo professor como sendo portadores de alguma “dificuldade de aprendizagem”, algum “mal” ainda não desvendado, algum desvio patológico nas circunvoluções cerebrais. Mediante tal diagnóstico e elucidado o “enigma” das supostas causas de um desempenho acadêmico insatisfatório, tais alunos são encaminhados para conduta terapêutica específica a fim de serem “recuperados”.

Os critérios utilizados pelo professor para selecionar os alunos que passarão por “tratamentos” adotam, conforme aponta-nos Keiralla (1994:164):

“(...) a comparação dos alunos entre si, a história de sua experiência pessoal com o ensino, as concepções de aprendizagem e as expectativas de aprendizagem dos alunos.”

Analisados esses critérios, o professor (muitas vezes, bem “intencionado”) ancorado em um psicologismo difuso, opta por sugerir um encaminhamento daqueles alunos que, alegadamente, têm dificuldades para aprender, porque são eles que abrigam a “doença” da aprendizagem insatisfatória. Nestes casos, os métodos de ensino e o fazer pedagógico sequer são pensados.

Todavia, todo-está-conectado-a-tudo... nada-está-desprendido-de-nada e, neste sentido, voltamos à sala de aula para capturarmos os últimos sentidos que foram dialética e dialogicamente construídos nas (re)mediações do trabalho pedagógico...

Para começar nossas reflexões, tomemos como ilustração algumas “cenas” transcorridas durante uma aula de matemática no dia 11/04/97.

Atenção... nasce o episódio (câmera, luz, close, ação, gravando...):

Eis, então, a paisagem demarcada na sala de aula: vozes... gestos... palavras... movimentos... mesas de trabalho (individual)... sujeitos presos em suas carteiras... livros... cadernos... lápis multicores... corpos... escrita de números... leitura de conhecimentos...

A professora vai até a lousa para introduzir e explicar os procedimentos que devem ser seguidos durante a operação que envolve uma conta de subtração. Utiliza como exemplo o seguinte: $63 - 47 = (?)$ ou $63 -$

47

16

Professora: - Prestem atenção... hoje vamos aprender como se resolve uma continha de subtração, que é diferente da que vocês estão acostumados a fazer... vocês lembram da adição? Então, é um pouco diferente, ao invés de somar as unidades, vocês vão subtrair (tirar) algumas unidades para obter o resultado final. Vamos por etapas:

- Primeiro vocês estão percebendo que o '3' é menor do que o '7' e desse jeito ainda não dá para fazer a operação.

- Então, quando é assim, é necessário "tomar emprestado" uma dezena do '6' e dar para o '3' para ele ficar maior do que o '7'.

- Então, eu vou tomar emprestado do '6' e o '3' vai ficar agora com '13'. Ah! vocês não podem esquecer que quando se tirar a unidade do '6', vocês devem riscar esse número para lembrar que agora ele vai ficar com '5', entenderam?

Crianças: todas numa só voz... entendemos!

A professora termina a explicação de "como fazer" o referido cálculo e pergunta para os alunos se eles estão entendendo o assunto (cabe-nos salientar que a subtração estava sendo introduzida pela primeira vez para as crianças).

Nivaldo levanta o braço e pergunta: - Tia posso explicar como se faz essa conta?

Professora: - Pode vir Nivaldo.

Nivaldo: - Tia, eu sei porque a gente deve resolver a conta desse jeito!

Professora: - Fala Nivaldo...

Nivaldo: - É como se fosse assim: o '7' está lutando boxe com o '3' e o '6' empresta uma luva melhor para o '3' ganhar a luta.

Professora: - Ah! agora pode ir sentar Nivaldo.

Nivaldo retorna à sua carteira.

A professora volta a explicar como deve ser feita uma conta de subtração e, para isto, coloca na lousa outros exemplos para que os alunos prestem atenção aos "passos" que deverão ser seguidos.

Professora: - Vocês estão entendendo?

Nivaldo: - Tia! Eu sei como é que faz...

A professora prossegue com a exposição do assunto e ignora a fala do aluno.

Finalmente, o assunto é introduzido na sala de aula e, neste momento, a professora propõe que os alunos copiem as "continhas" no caderno de atividades de matemática.

Professora: Agora, vocês pegam o caderno de matemática, copiem da lousa as continhas e depois comecem a resolver aqui mesmo.

O mesmo aluno (Nivaldo) levanta-se de sua carteira e tenta colocar novamente seu entendimento do assunto há pouco focalizado.

Nivaldo: - Tia, olha é assim... esse tá lutando boxe com este... aí ele empresta uma luva...

Professora: - Vá sentar Nivaldo!

Conforme ressalta-nos Freire (1992:110):

"(...) Nas escolas, aprende-se melhor o hábito de sentar do que o de refletir sobre as leis matemáticas, pois é para aprender o melhor jeito de colocar o traseiro que vamos à escola, e não para exercitar inquietações mentais. Ou não?"

O que dizer sobre lutas... números... tentativas (frustradas) de expor outra ótica de análise para o problema enfocado na sala de aula... e muito boxe!? E sobre imobilidades de corpos e de raciocínio? Pensamos "melhor" quando estamos aparentemente estáticos? Será que é mesmo necessário "imobilizar-se" e dar um tempo para a cabeça pensar? É isso mesmo?

Como podemos observar ao longo do supracitado episódio, Nivaldo insistiu, persistiu, mas não conseguiu colocar sua compreensão a respeito do tema que estava sendo abordado na aula de matemática, quer para a professora, quer para seus colegas de classe.

Por vezes, qualquer tentativa de dirigir a fala e/ou o olhar para um determinado problema requer, necessariamente, a aceitação de novas formas de análise do problema, pois o sujeito não internaliza o conhecimento do mesmo modo como este é dado.

A criança "lança mão" de recursos próprios para reconstituir, interpretar e comunicar algo que está sendo explicitado para ela. Neste caso, não há necessidade que sejam utilizados os mesmos meios, caminhos ou palavras para se pronunciar sobre um determinado conteúdo. Ou ainda, adotar posturas estáticas para demonstrar que está aprendendo com efetividade.

De acordo com a ótica de análise de Freire (1992:116):

"(...) Parece uma loucura, mas é a lógica do sistema escolar: crianças não podem raciocinar se movendo; não podem refletir jogando; não podem pensar fantasiando. Então, para que se tornem inteligentes e produtivas, precisam ser confinadas e engordadas. Essa é a economia do sistema escolar."

A professora ao ignorar os diferentes percursos, histórias e saberes dos alunos, deixa de levar em consideração aspectos que poderiam estar facilitando o objetivo principal que permeia o processo de ensino, ou seja, a aprendizagem por parte daqueles que estão, não somente dispostos, mas também abertos para trocar e receber o conhecimento ministrado durante as aulas. E isto, sem sombra de dúvidas, requer atos de compreensão, tanto da parte de quem ensina, quanto de quem aprende. É, então, necessário apenas compreender os mecanismos intrínsecos nesse “jogo” de palavras entre ouvintes e enunciadores.

E compreender é um processo que requer uma orientação, tanto de quem está captando vozes como de quem está comandando com palavras, quer dizer, o processo que envolve enunciados pressupõe uma série de palavras e réplicas nossas e de nossos interlocutores. Em suma, o processo de compreensão de qualquer conhecimento é sempre qualitativa, pois depende da construção e da interpretação realizada pelo sujeito.

Assim, tendo por base tudo o que foi dito... escrito... explícito... descrito..., só nos resta aguardar o (des)fecho da peça... o final do último ato... o fim da peça?... Não!... O fim do ato!.

Por enquanto, vamos ficar aqui, quietos, só mais um pouco. Olhando as brasas na lareira, até que o fogo se apague. Sem dizer mais nada, pois no silêncio a gente também se encontra...!

Primavera de 1997.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. de. (1980). **Manual de psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Masson do Brasil.
- AJURIAGUERRA, J. de. et al. (1964). *Les dyspraxies de l'enfant*. In: **Distúrbios psicomotores: uma visão crítica**. M.S.A. Andrade. São Paulo: EPU.
- ANDRADE, M.S.A. (1984). **Distúrbios psicomotores: uma visão crítica**. São Paulo: EPU.
(Coleção: Temas básicos de psicologia; 6)
- BAKHTIN, M. (1992). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec.
- BARTHES, R. (1975). *A retórica antiga*. In: **Pesquisa retórica**. Cohen Ilov. São Paulo: Vozes.
- BRAGA, E.S. (1995). **Aspectos da constituição social da memória em um contexto pré-escolar**. Campinas/SP: FE/UNICAMP. (Dissertação de Mestrado).
- CAGLIARI, L.C. (1985). *O príncipe que virou sapo: Considerações à respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização*. In: **Cadernos de Pesquisa** (55). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 50-62.
- CAGLIARI, L.C. (1993). **Alfabetização e lingüística**. 6ª ed. São Paulo: Scipione.
- CHAZAUD, D.M. de. (1983). **Psicomotricidade**. Porto Alegre: Globo.
- CONDEMARÍN, M. e outros. (1989). **Maturidade escolar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- COSTE, J.C. (1978). **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar.
- COSTE, J.C. (1980). **Las 50 palabras claves de la psicomotricidad**. Barcelona: Médica y Técnica.
- DE MEUR, A. & STAES, L. (1984). **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (1994). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. (1989). **Pesquisa participante**. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
(Coleção educação contemporânea).

-
- ENGELS, F. (1984). **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2ª ed. São Paulo: Global Editora. p.9-27.
- FERNANDEZ, A. (1991). **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FONSECA, V. da & MENDES, N. (1987). **Escola, escola, quem és tu? Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FONSECA, V. da (1995a). **Manual de observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FONSECA, V. da (1995b). **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, J.B. (1989). **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione.
- FREIRE, J.B. (1991). *Aprendizes de complexidade*. In: **De corpo e alma: O discurso da motricidade**. São Paulo: Summus. pp. 37-50.
- FREIRE, J.B. (1992). *Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...)*. In: **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Ademir Gebara et al; Wagner W. Moreira (Orgs.). Campinas/SP: Papirus. p.109-122.
- GEHLEN, A. (1973). *La reaccion instintiva a las percepciones*. In: **Ensayos de antropologia filosófica**. Santiago, Chile: Universitária. pp. 150-158.
- GERALDI, J.W. (1991). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- GOMES, V.M. (1995). **Prática psicomotora na pré-escola**. 3ª ed. São Paulo: Ática.
- GNERRE, M.B.M.A. & CAGLIARI, L.C. (1985). **Textos espontâneos na 1ª série (evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita)**. In: *Cadernos Cedes (14)*. São Paulo: Cortez. pp.25-29.
- GUILLARME, J.J. (1983). **Educação e reeducação psicomotoras**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HARROW, A. (1983). **A taxionomia do domínio psicomotor: Manual para elaboração de objetivos comportamentais em educação física**. Porto Alegre: Globo.

- HILDEBRANDT, R. (no prelo). *Visão pedagógica do movimento*. In: **Pedagogia do movimento: diferentes concepções**. Celi N.Z. Taffarel et al; Ademir De Marco e Márcia C. Valente (Orgs.). São Paulo: Ao Livro Técnico.
- KEPHART, N.C. (1986). **O aluno de aprendizagem lenta**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KOLYNIAC FILHO, C. (1995). *Educação física e Vygotsky*. In: **Discorpo** (4). São Paulo: PUC-SP, pp.15-39.
- JOHNSON, D.J. & MYKLEBUST, H.R. (1987). **Distúrbios de aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Pioneira.
- LAPIERRE, A. (1986). *Simbologia do movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LAGRANGE, G. (1982). **Manual de psicomotricidade**. Lisboa: Estampa.
- LE BOULCH, J. (1987). **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LE BOULCH, J. (1988). **Educação psicomotora: A psicocinética na idade escolar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LE BOULCH, J. (1992). **O desenvolvimento psicomotor: Do nascimento até os seis anos**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LEONTIEV, A.N. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, M.S.C. (1994). **O discurso do corpo**. In: Jornal *"Ensinando a Fazer"*. Uberlândia-MG: Secretaria Municipal de Educação.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. (Temas básicos de educação e ensino).
- LURIA, A.R. (1988). **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LURIA, A.R. (1990). **Desenvolvimento cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Ícone.

- LURIA, A.R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais.** In: *Curso de Psicologia geral: Introdução evolucionista à psicologia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Vol.I. pp. 71-84.
- MAIGRE, A. & DESTROOPER, J. (1984). La educación psicomotora.** 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1993). A ideologia alemã (Feuerbach).** 9ª ed. São Paulo: Hucitec.
- MAZO, J.Z. & GOELLNER, S.V. (1991). Algumas considerações relacionadas com a psicomotricidade no contexto da educação física escolar.** In: *Kinesis* (8), Santa Maria, pp.29-48.
- MEINEL, K. & SCHNABEL, G. (1984). Motricidade II: o desenvolvimento motor do ser humano.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. (Coleção Educação Física: Série Fundamentação).
- MOISÉS, S.M.A. (1985). A leitura do mundo precede a leitura da palavra.** In: *Cadernos Cedes* (14). São Paulo: Cortez. pp.9-13.
- MORAIS, A.M.P. (1986). Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: Edicon.
- NEGRINE, A. (1986). Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial.** Porto Alegre: Pallotti.
- NEGRINE, A. (1987). A coordenação psicomotora e suas implicações.** Porto Alegre: Pallotti.
- NEGRINE, A. (1995). Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade - alternativas pedagógicas.** Porto Alegre: Prodil. 3v.
- OLIVEIRA, G.C. (1992). Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita.** Campinas/SP: FE/UNICAMP. (Tese de Doutorado).
- OLIVEIRA, M.K. (1993). Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione.
- PADILHA, A.M.L. (1994). O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário.** Campinas/SP: FE/UNICAMP. (Dissertação de Mestrado).

-
- PAIN, S. (1992). Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PICK, L. & VAYER, P. (1985). Educação psicomotora e retardo mental.** 4ª ed. São Paulo: Manole.
- REBELO, J.A.S. (1993). Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico.** Rio Tinto/Portugal: Asa. (Coleção horizontes da didáctica).
- REED, V.C. e outros. (1990). Síndrome do déficit de atenção (disfunção cerebral mínima).** In: **Neurologia Infantil (Lefèvre).** 2ª ed. Aron Diamant & Saul Cypel. Rio de Janeiro: Atheneu.
- ROMERO, J.F. (1995). Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem.** In: **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** César Coll (Org.) e outros. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTIN, S. (1987). Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: UNIJUÍ. (Coleção Ensaio: política e filosofia).
- SÈVE, L. (1980). Une introduction a la philosophie marxiste.** Paris: Sociales.
- SMOLKA, A.L.B. (1989). O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula.** In: Cadernos Cedes (23). Educação especial. São Paulo: Cortez.
- SNYDERS, G. (1988). A alegria na escola.** São Paulo: Manole.
- TASSET, J.M. (1980). Teoria y practica de la psicomotricidad.** Buenos Aires: Paidós.
- THIOLLENT, M. (1994). Metodologia da pesquisa-ação.** 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- TRIVIÑOS, A.N.S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas.
- VIGOTSKII, L.S. e outros. (1988). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L.S. (1996a). A consciência como problema da psicologia do comportamento.** In: **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes. pp. 55-85.

- VYGOTSKY, L.S. & LURIA, A.R. (1996b). Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas.
- ZAPORÓZHETS, A. (1987).** *Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar.* In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología).** Vasili Davidov e Marta Shuare (Orgs.). Moscou: Editorial Progreso. (Biblioteca de psicología soviética), p.71-82.
- WALLON, H. (1979). Do acto ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada.** Lisboa: Moraes.
- WALLON, H. (1975). Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa.
- WERSTCH, J.V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente.** Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1990). A meeting of paradigms .** In: **Contemporary Psychoanalysis**, 26 (1):53:73.

ANEXO I

EXAME MOTOR¹⁸

A - COORDENAÇÃO MOTORA

1. Coordenação Motora Fina
 - 1.1. Diadococinesia
 - 1.2. Pianotages
2. Coordenação Motora Global
 - 2.1. Andar
 - 2.2. Corrida
 - 2.3. Dismetria
 - 2.4. Provas de Equilíbrio Dinâmico
3. Coordenação Óculo-Manual:
 - 3.1. Controle Visual
4. Dissociação
 - 4.1. Abrir e fechar as mãos
 - 4.2. Abrir e fechar as mãos alternadamente
 - 4.3. Dissociação entre D e E
 - 4.4. Bater os pés alternadamente
 - 4.5. Dissociação entre mãos e pés

B - EQUILÍBRIO

1. Estático
 - 1.1. Imobilidade
 - 1.2. Um pé só
 - 1.3. Um pé só, de olhos fechados
2. Dinâmico
 - 2.1. Saltar com os 2 pés juntos no mesmo lugar

¹⁸ Adaptação brasileira do Exame Motor de G.B. Soubiran, realizada por Diana Toselo Laloní e Maria Virgínia de Andrade S. Coelho, em texto não publicado.

2.2. Saltar com um pé só

2.3. Saltar com os 2 pés juntos em uma mesma direção

C - ESQUEMA CORPORAL

1. Desenho da figura humana

2. Conhecimento das partes do corpo

2.1. Nomear partes

2.2. Delinear partes

3. Conhecimento da lateralidade (baseado na prova de Piaget-Head)

4. Imitação de atitudes

4.1. Direta

4.2. Cruzada

D - ORIENTAÇÃO ESPACIAL

1. Posições no espaço

2. Adaptação ao espaço

3. Relação perto-longe

4. Noção de tamanho

E - ORIENTAÇÃO TEMPORAL

1. Noção de antes-depois

2. Noção de velocidade

3. Noção de ritmo

3.1. Ritmo espontâneo

3.2. Reprodução de estruturas rítmicas

3.3. Adaptação ao ritmo

4. Organização em um dia

MODO DE APLICAÇÃO DO EXAME MOTOR

COORDENAÇÃO MOTORA

1. Coordenação Motora Fina:

1.1. Diadococinesia (Prova clássica de marionetes) : Colocar-se diante da criança com os braços dobrados na altura do cotovelo, lateralmente, e balançar as mãos de um lado para o outro. Fazer a criança observar seu movimento durante algum tempo. Interromper o movimento. Pedir à criança que execute o movimento utilizando apenas uma mão. Observar. Em seguida, pedir que a criança execute o movimento com o outro braço. Observar.

1.2. Pianotages: Colocar-se diante da criança com os braços dobrados na altura do cotovelo, lateralmente e encostar sucessivamente a ponta de cada dedo na ponta do polegar. Fazer a criança observar os movimentos. Pedir a criança que execute o mesmo movimento o mais rápido possível, utilizando apenas uma mão. Observar. Pedir que a criança execute o mesmo movimento com a outra mão. Observar.

2. Coordenação Motora Global:

2.1. Andar: Observar o comportamento natural da criança.

2.2. Correr: Pedir que a criança corra em uma determinada direção. Observar.

2.3. Dismetria: Colocar-se diante da criança com os braços estendidos lateralmente e tocar com a ponta do indicador a ponta do nariz, com um braço de cada vez. Pedir que a criança execute o movimento junto com o examinador. Interromper seu movimento e pedir para a criança continuar. Observar. Em seguida, pedir à criança que execute o mesmo movimento com os olhos fechados. Observar.

3. Coordenação Óculo-Manual:

3.1. Controle Visual:

- Pedir à criança que execute uma grande circunvolução no ar com os dois braços estendidos para a frente e que acompanhe com os seus olhos, o seu indicador também estendido. Observar.

- Colocar-se na frente da criança, tendo um objeto qualquer à mão (borracha, caneta) e movimentá-lo em diferentes posições, pedindo que a criança não perca o objeto de vista. Observar.

4. Dissociação:

4.1. Abrir e fechar as mãos: Sentar-se frente a uma mesa com a criança. Colocar as mãos sobre a mesa e executar o movimento de abrir e fechar as mãos simultaneamente. Pedir para a criança acompanhar o movimento. Observar. Interromper o seu movimento e pedir para que a criança continue sozinha. Observar.

4.2. Abrir e fechar as mãos alternadamente: Seguir a seqüência descrita acima.

4.3. Dissociação entre as mãos D e E: Seguir a mesma posição dos exercícios anteriores. Bater as duas mãos simultaneamente sobre a mesa, depois uma, depois as duas novamente, depois a outra e continuar assim sucessivamente. Iniciar o movimento junto com a criança e deixá-la continuar sozinha. Observar.

4.4. Bater os pés alternadamente: Colocar-se em pé diante da criança. Bater um pé e depois o outro alternadamente. Pedir para que a criança acompanhe o movimento. Observar. Interromper o seu movimento e deixar que a criança continue sozinha. Observar.

4.5. Dissociação entre mãos e pés: Colocar-se em pé diante da criança. Bater um pé, bater palma, bater o outro pé no chão, um pé, palma, outro pé e assim sucessivamente. Pedir para que a criança acompanhe o movimento junto. Observar. Interromper o seu movimento e deixar que a criança continue sozinha. Observar.

EQUILÍBRIO

1. Estático:

1.1. Imobilidade: Solicitar que a criança se coloque em pé, com os braços caídos lateralmente, pernas ligeiramente afastadas e olhos fechados. Pedir à criança que permaneça assim, imóvel durante um minuto. Observar.

1.2. Um pé na frente do outro: Pedir à criança que se coloque em pé, com um pé a frente e outro atrás, sendo que a ponta do de trás deve estar tocando o calcanhar do da frente. Braços caídos lateralmente. Permanecer assim durante 10 segundos. Observar.

1.3. Um pé só: Solicitar que a criança dobre uma perna na altura do joelho para trás e permaneça em pé com um pé só, no chão, durante 10 segundos. Observar. Solicitar novamente a mesma posição com o outro pé no chão durante 10 segundos. Observar.

1.4. Um pé só de olhos fechados: Solicitar a mesma prova anterior e pedir à criança que feche os olhos. Observar.

2. Dinâmico:

2.1. Saltar com os dois pés juntos no mesmo lugar: Pedir à criança que salte para cima e caia no chão com os dois pés juntos ao mesmo tempo. Observar.

2.2. Saltar com um pé só: Pedir à criança que salte com um pé só em uma determinada direção numa distância de aproximadamente 5 metros. Observar. Pedir para que a criança salte com um pé só, usando o outro pé no chão, na mesma distância anterior. Observar.

2.3. Saltar com os dois pés juntos para a frente: Pedir à criança que salte com os dois pés juntos numa determinada direção, para a frente num espaço de aproximadamente 5 metros. Observar.

ESQUEMA CORPORAL

1. Desenho da figura humana: Solicitar que a criança desenhe uma pessoa, numa folha de papel sulfite branca com lápis nº 2. Ela poderá usar a borracha, porém não deve colorir o desenho. Observar.

2. Conhecimento das partes do corpo:

2.1. Pedir à criança que nomeie as partes do seu corpo. Observar.

2.2. Solicitar que a criança delinear onde começa e onde termina a parte do corpo que acabou de citar. Observar.

3. Conhecimento da lateralidade:

3.1. Perguntar à criança: qual sua mão D; qual seu pé E; qual seu ombro D; qual seu olhos D; qual sua mão E; qual sua perna D; qual seu olho E; qual seu ombro E. Observar.

3.2. Pedir à criança: coloque sua mão D no seu olho E; coloque sua mão E no seu ombro D; coloque sua mão D na sua orelha D; coloque sua mão E no seu olho D; coloque sua perna D para seu lado D; coloque sua perna E para seu lado E. Observar.

3.3. Perguntar à criança: qual é a minha mão D?; qual o meu pé E?. Observar.

4. Imitação de atitudes:

4.1. Colocar-se em frente da criança e pedir que copie a mesma posição que você está..

1ª posição: um braço para frente e outro para um lado.

2ª posição: um braço para frente e outro para cima.

3ª posição: um braço para cima e o outro para o lado. Observar.

4.2. Colocar-se novamente nas posições anteriores, porém pedir que a criança imite o movimento de forma cruzada. Explicar para a criança, se necessário, o que é cruzado. Observar.

ORIENTAÇÃO ESPACIAL

1. Posição no espaço: Pesquisar junto à criança sua noção de posições no espaço. A avaliação consiste em fazer à criança as seguintes perguntas: o que você tem acima de você?; o que você tem abaixo de você? o que você tem à sua frente?; o que você tem atrás?; o que você tem ao seu lado?; este objeto "x" está em frente, ao lado ou atrás deste objeto "y"? de que lado de você está tal objeto?. Observar e anotar as respostas.

2. Adaptação ao espaço:

2.1. Solicitar que a criança ande de uma parede a outra da sala contando em voz alta o nº de passos que dá. Observar.

2.2. Pedir para a criança andar novamente no mesmo lugar dando agora a metade de passos que havia dado na primeira vez. Observar. Se a criança acerta a pergunta: "o que você fez para dar certo?", ou se não acertou: "por que não deu certo?" "o que é necessário fazer?". Observar.

2.3. Pedir para que a criança dê agora o dobro do nº inicial de passos. Observar e fazer novamente as mesmas perguntas.

3. Relação perto-longe: Pesquisar junto à criança sua noção de distância com as perguntas que se seguem: o que você tem perto de você aqui na sala?; o que você tem longe de você aqui na sala?; você mora perto ou longe da cidade?. Observar.

4. Noção de tamanho: Perguntar à criança o que é maior e o que é menor, utilizando-se de objetos presentes na sala.

ORIENTAÇÃO TEMPORAL

1. Noção de antes e depois: Consiste em fazer os seguintes questionamentos para a criança: o que você estava fazendo antes de vir aqui comigo?; qual o exercício que você fez antes deste?; onde você estava antes de vir aqui?; o que você faz antes do almoço? o que você faz antes do jantar? o que você faz depois do jantar?. Observar.

2. Noção de velocidade: pedir para a criança andar bem devagar; pedir para a criança andar bem depressa; pedir para a criança andar uma determinada distância e você ao lado percorre a mesma distância a passos lentos e pergunta quem chegou primeiro e por quê?; perguntar para a criança o que anda mais depressa: um carro ou um avião?; como você chega primeiro em um lugar: correndo ou andando?. Observar.

3. Ritmo:

3.1. Ritmo espontâneo: - pedir para a criança bater com um lápis sobre a mesa num ritmo dela por um determinado tempo. Observar.

- pedir para a criança bater com um lápis em um ritmo bem lento.

Observar.

- pedir para a criança bater com o lápis em ritmo rápido e ir solicitando cada vez mais rápido. Observar.

3.2. Reprodução de estruturas rítmicas (baseado no teste de Myra Stamback): Consiste em bater com o lápis sobre a mesa e pedir para a criança repetir. Iniciar com estruturas bem simples e depois ir aumentando o grau de dificuldade. Pedir para a criança primeiro escutar bem como você vai bater e dizer que depois ela vai bater exatamente como você. Observar.

3.3. Adaptação ao ritmo: Pedir para a criança acompanhar com passadas suas batidas de lápis. Você inicia com batidas lentas (a criança deve andar lentamente) e depois vai acelerando as batidas até chegar a fazer a criança correr. Observar.

OBSERVAÇÕES

1. Coordenação Motora:

1.1. Coordenação Motora Fina:

- que mão foi escolhida:
- elaboração do movimento:
- postura do corpo:
- sincinesias:
- tensão:
- comparação entre um lado e outro:

1.2. Coordenação Motora Global:

- elaboração dos movimentos:
- postura do corpo:
- sincinesias:
- tensão:
- comparação entre um lado e outro (Dismetria);

1.3. Coordenação Óculo-Manual:

- se acompanha ou não com o olhar a direção do movimento:
- se desvia o olhar e para onde desvia:
- postura:
- elaboração do movimento:

1.4. Dissociação (elaboração dos movimentos nas diferentes etapas do exercício) :

- observar a execução no decorrer do exercício, quando acompanhado e executado sozinho:

- observar se existe uma melhora ou piora de execução no decorrer do exercício:
- sincinesias:
- tensão:
- postura:

2. Equilíbrio:

2.1. Estático:

- imobilidade:
- postura:
- sincinesias:
- balanceio:
- movimento de mãos:
- tensão:

Nas provas 2, 3 e 4 observar:

- escolha do lado:
- qualidade do equilíbrio (balanceio, procura de ponto de apoio, falta total de equilíbrio):
- rigidez:
- diferença de qualidade entre um lado e outro:
- diferença de qualidade entre a execução de olhos abertos e fechados:

2.2. Dinâmico:

- escolha do lado:
- postura:
- queda com a ponta dos pés:
- qual o pé que se desloca para a frente:
- se existe participação dos braços:
- rapidez:
- sincinesias:
- coordenação geral:

3. Esquema Corporal:

3.1. Desenho da figura humana:

- traçados:
- estruturação do desenho (proporção e nº de partes):

3.2. Conhecimento das partes do corpo:

- se nomeia e delinea corretamente:
- quais as partes que conhece:

3.3. Conhecimento da lateralidade:

- se titubeia nas respostas:
- se inverte D e E:
- se a criança tem conhecimento que existe dois lados no corpo:
- se no outro se vê em espelho:

3.4. Imitação de atitudes:

- postura:
- atenção:
- se titubeia nas respostas:
- se inverte D e E:
- ângulos:
- posição:

4. Orientação Espacial:

4.1. Posições no espaço:

- anotar as respostas da criança e acrescentar perguntas se necessário:
- observar a noção que a criança tem a respeito de posição:

4.2. Adaptação ao espaço:

- observar se a criança sabe contar:
- se divide corretamente o espaço:
- se não divide corretamente:
- se ela percebe o erro no decorrer do trecho ou se não percebe o erro:
- se sabe explicar o por quê do seu erro ou do seu acerto:
- se existe boa compreensão da prova no decorrer desta:
- se há melhora na adaptação:

4.3. Relação perto-longe e noção de tamanho:

- anotar as respostas:

5. Orientação temporal:

5.1 Noção de antes e depois:

- observar e anotar as respostas:

5.2. Noção de velocidade:

- observar e anotar as respostas:

5.3. Noção de ritmo:

a) **Espontâneo:**

- observar se ela mantém o mesmo ritmo e como ele é: lento, rápido ou instável:
- observar se a criança não confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais

fortes:

b) **Estruturas:**

- observar se produz o mesmo nº de batidas:
- se observa a cadência de batidas:
- se piora com o aumento das dificuldades:
- se erra desordenadamente:
- se não reproduz ritmo:

c) **Adaptação ao ritmo:**

- observar se a criança se adapta ao ritmo, indo do andar mais lento até o mais rápido

(correr) sem inibição:

d) **Organização em um dia:**

- anotar as respostas e observar:

ANEXO II

Prezado (a) Professor(a),

O presente instrumento de investigação tem por objetivo obter uma visão geral das dificuldades apresentadas pelos alunos no âmbito da sala de aula, e em especial, no que tange ao desempenho acadêmico demonstrado na esfera da escrita e da leitura.

Por outro lado, também, poderá auxiliá-lo(a) na avaliação do processo de ensino e aprendizado desenvolvido no contexto desta instituição educacional.

Outrossim, solicitamos a fineza de entregar este roteiro de observação devidamente preenchido para que possamos utilizá-lo como um banco de dados esclarecedor na composição de nossa pesquisa.

Sendo só o que se nos apresenta na oportunidade, aproveitamos para expressar nossos agradecimentos antecipados.

Campinas/SP/1997.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA**I - Dados de Identificação Pessoal:**

Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora

Nome do aluno: _____

Série: _____ Repetiu de ano? _____ Por quê? _____

Prof.(a): _____

II - Desempenho Acadêmico (Escrita e Leitura):**1. Principais erros cometidos na escrita:**

- a) omissão de letras e/ou sílabas? _____
- b) inversão de letras e/ou sílabas? _____
- c) acréscimo de letras e/ou sílabas? _____
- d) substituições de palavras por outras? _____
- e) aglutinações? _____
- f) apresenta letra ilegível? _____
- g) apresenta escrita em espelho? _____
- i) pontuação? _____

2. Principais erros cometidos na leitura :

- a) ritmo lento, rápido ou hesitante? _____
- b) obedece a pontuação presente no texto? _____
- c) acompanha com o dedo quando lê? _____
- d) omite letras e/ou sílabas? _____
- e) inverte letras e/ou sílabas? _____
- f) pula uma linha quando lê e não percebe? _____
- g) lê sílaba por sílaba? _____
- h) movimenta a cabeça enquanto lê? _____

ANEXO III

ANÁLISE DAS CATEGORIAS MOTORAS APRESENTADAS PELOS SUJEITOS NO EXAME MOTOR

1) **Vera** (criança com dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Vera é **destra**. Apresenta uma letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

No que respeita às provas concernentes à **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a aluna escolheu primeiro a mão D para realizá-las. Há presença de reações tônico-emocionais, tais como: sorrisos, crispação dos dedos e sincinesias. A mão E realiza ligeiros movimentos em espelho, quando a mão D realiza a tarefa e vice-versa. Surgem no decorrer da prova ligeiras alterações de ritmo quando a realização da tarefa é executada com ambas as mãos. Apresenta os movimentos de pronação/supinação com amplitude diminuída (diminuição da flexibilidade).

Nas **pianotages**, a aluna escolheu primeiro a mão E para realizá-las. Executa o "tamborilar" com movimentos associados na mão contralateral. Há presença de sincinesias.

Quanto às provas que envolvem a **coordenação motora global**, observamos o que se segue:

Nas provas de **andar e correr**, há presença de sincinesias e paratonias.

Na **dismetria**, o movimento é mais facilmente realizado com o lado D. A criança toca na ponta do nariz, todavia o movimento não é eumétrico, preciso e melódico.

Nas provas referentes ao **equilíbrio dinâmico**, a criança não consegue saltar com os dois pés juntos. Já com a utilização de apoio unipedal, escolheu o pé D para dar início aos deslocamentos. A criança realiza os saltos com ligeira dificuldade, reequilibrações e desvios de direção. Há presença de sincinesias e movimentos associados excessivos.

Na prova de **controle visual**, a criança acompanha a direção do movimento com a cabeça e, com frequência, desvia o olhar para a frente. O movimento é melhor executado com o lado D.

Nas provas de **dissociação**, verificamos que a criança não consegue fazer a dissociação entre as mãos e os pés. Há presença de ligeiras sincinesias e paratonias no decorrer da execução dos exercícios.

Nas provas relacionadas com o **equilíbrio estático**, observamos a presença de sinais difusos, tais como: oscilações e rigidez corporal. A criança apresenta maior dificuldade para

realizar o apoio unipedal com o pé D. Presença de reequilibrações e quedas constantes. A dificuldade é ainda maior quando a criança é solicitada para realizar essa prova com os olhos fechados.

No que concerne às provas relativas ao **esquema corporal**, verificamos que a criança conhece todas as partes do corpo, porém não sabe delinear-las corretamente.

Quando a criança é questionada de forma verbal a respeito do conhecimento de sua **lateralidade**, inverte D e E em si própria e no outro (no caso, a pesquisadora). Confunde-se para responder aos questionamentos propostos pela tarefa. Apesar da presença de hesitações, a criança reconhece que existe dois lados em seu corpo.

Na realização da prova de **imitação de atitudes**, inverte D e E.

No que tange à **orientação espacial**, observamos que a criança apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, a criança tem dificuldades para contar. Ela não realiza a tarefa com controle correto nos percursos com contagem adequada do nº de passos. O cálculo visoespacial é impreciso e sem ajustamento inicial e final para passadas (com alargamento e encurtamento dos passos). Presença de hesitação e confusão na contagem e no cálculo e sinais de desorientação espacial.

Na **relação perto-longe**, apresentou-se um pouco hesitante para responder as questões propostas pela prova.

Nas provas referentes à **orientação temporal**, verificamos que a criança tem presente a noção de antes-depois e de velocidade.

Quanto ao **ritmo espontâneo**, às vezes, a criança confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais fortes.

No que diz respeito às **estruturas rítmicas**, a criança não reproduz exatamente as estruturas propostas com o nº de batidas preciso no decorrer da prova. Revela, desse modo, uma integração auditivo-motora insatisfatória. Há presença de irregularidades, alterações de ordem e inversões, demonstrando dificuldades de integração rítmica.

Organiza-se adequadamente em um dia.

2) **Sílvio** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Sílvio é **destro**. Sua escritura apresenta uma certa disgrafia (letra ilegível). Também observamos que quando escreve no caderno, a escrita não é realizada sobre a pauta.

Quanto às provas de **coordenação motora fina**, verificamos o que se segue:

Nas **diadococinesias**, o aluno escolheu primeiro a mão D para executá-las. A criança realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente, com precisão e amplitude adequada, de forma coordenada e harmoniosa em ambas as mãos revelando, pois, uma integração inter-hemisférica da tonicidade de ação.

Nas **pianotages**, a criança escolheu primeiro a mão D para realizá-las. A criança realiza as Pianotages com execução de círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral.

Nas provas referentes à **coordenação motora global**, observamos o seguinte:

Nas provas de **andar** e **correr**, há presença de reações tônico-emocionais moderadas, tais como: tensões proximais e distais, sincínias e ligeiras paratonias.

Na **dismetria**, a criança realiza o movimento com ambos os lados de forma coordenada e harmoniosa, com precisão e amplitude adequadas. A criança toca exatamente na ponta do nariz.

No que tange às provas de **equilíbrio dinâmico** (salto com ambos os pés e apoio unipedal), a criança apresentou um desempenho satisfatório. Ao utilizar o apoio unipedal, escolheu primeiro o pé D para dar início ao movimento. A criança realizou os saltos facilmente, sem reequilibrações, nem desvios de direção.

Na prova de **controle visual**, a criança acompanha o movimento com o olhar demonstrando, pois, um bom desempenho durante a realização da prova em ambos os lados.

Na **dissociação**, não verificamos a presença de qualquer "sinal" que evidenciasse um desempenho insatisfatório de todos os exercícios que envolveram a dissociação entre mãos e pés.

Quanto ao **equilíbrio estático**, observamos a presença de ligeiros sinais difusos, como p.ex., rigidez corporal. Nas provas em que a criança utilizou o apoio unipedal, seu desempenho foi muito bom, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

No que se refere ao **esquema corporal**, a criança, quando indagada verbalmente, não só conhece todas as partes do seu corpo, como também sabe delinear-las perfeitamente.

Apresenta um conhecimento perfeito de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, a criança reproduz com precisão.

No que respeita à **orientação espacial**, temos o que se segue:

Na prova de **adaptação ao espaço**, a criança realiza a tarefa com controle correto nos percursos com contagem perfeita do nº de passos e, com cálculo visoespacial preciso e concomitante ajustamento inicial e final para as passadas (sem alargamento ou encurtamentos dos passos).

Na **relação perto-longe**, respondeu adequadamente aos questionamentos.

Quanto às provas concernentes à **orientação temporal**, verificamos que a criança tem presente a noção de antes-depois e de velocidade.

Apresenta um bom **ritmo espontâneo** durante a realização dos exercícios pertinentes ao ritmo. A criança não confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais fortes.

Nas **estruturas rítmicas**, observamos que a criança reproduz exatamente todas as estruturas com estrutura rítmica e o nº de batimentos preciso, revelando, pois uma perfeita integração auditivo-motora.

Organiza-se perfeitamente no transcorrer de um dia.

3) **Teófilo** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Teófilo é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada de forma adequada.'

Nas provas referentes à **coordenação motora fina**, observamos o que se segue:

Nas **diadococinesias**, a criança realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente. Ausência de qualquer reação tônico-emocional. Escolheu primeiro a mão D para dar início aos movimentos.

Nas **pianotages**, a criança realizou o tamborilar com realização de círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral.

No que tange às provas de **coordenação motora global**:

Nas provas de **andar** e **correr** não há presença de reações tônico-emocionais.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, com movimento coordenado, preciso e harmonioso em ambos os lados, tanto com os olhos abertos como os olhos fechados.

Nas provas referentes ao **equilíbrio dinâmico**, a criança realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção. Porém, a realização da prova é executada com mais facilidade com o pé E. Não há presença de reações tônico-emocionais.

Na prova de **controle visual**, a criança acompanha o movimento com o olhar, evidenciando, pois, um controle visual perfeito em ambos os lados.

Nas provas que envolveram **dissociação**, a criança apresentou um desempenho satisfatório no que respeita à sua realização.

Quanto às provas concernentes ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, demonstrando um controle postural perfeito (imobilidade). Já nas provas relacionadas com o apoio unipedal, elas foram melhor realizadas com o pé E. Não há presença de sinais difusos.

Nas provas referentes ao **esquema corporal**, a criança, quando questionada de forma verbal pela pesquisadora, conhece todas as partes do corpo e também sabe delinear-las.

Apresenta um bom conhecimento no que diz respeito à sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, reproduz perfeitamente as posturas propostas durante a realização da prova.

No que respeita à **orientação espacial**, observamos que a criança apresenta noções de posição no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, apresentou dificuldades para dividir o espaço corretamente. A realização da tarefa não é executada com controle adequado no transcorrer dos percursos. O cálculo visoespacial é impreciso e sem ajustamento inicial e final para passadas (com alargamento ou encurtamento dos passos).

Nas provas pertinentes à **relação perto-longe**, apresentou desempenho satisfatório.

Quanto à **orientação temporal**, verificamos que a criança tem presente a **noção de antes-depois** e de **velocidade**.

Apresenta um bom **ritmo espontâneo**, pois não confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais fortes.

Nas **estruturas rítmicas**, a criança reproduz exatamente todas as estruturas com nº de batimentos preciso.

Organiza-se perfeitamente no decorrer de um dia.

4) César (criança sem dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

César é **destro**. Apresenta letra legível. Apresenta boa distribuição espacial da escrita no caderno.

No que tange às provas referentes à **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança escolheu primeiro a mão D para realizá-las. Realizou os movimentos de pronação/supinação corretamente.

Nas **pianotages**, escolheu primeiro a mão D. Realizou o tamborilar com círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral.

Quanto às provas de **coordenação motora global**, verificamos o que se segue:

Nas provas de **andar e correr**, não há presença de reações tônico-emocionais.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, com movimento coordenado, preciso e harmonioso em ambos os lados.

Quanto às provas de **equilíbrio dinâmico**, a criança realiza os saltos facilmente, sem reequilibrações, nem desvios de direção.

Na prova de **controle visual**, acompanha o movimento com o olhar, sem desvios de direção e com perfeito desempenho em ambos lados.

No que se refere às provas de **dissociação**, a criança apresenta dissociação perfeita entre mãos e pés.

Quanto ao **equilíbrio estático**, a criança evidencia um controle postural perfeito (imobilidade). No que respeita ao apoio unipedal, não há presença de movimentos associados, reequilibrações e quedas, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

Apresenta um bom **esquema corporal**. Não só conhece todas as partes do corpo, como também sabe delinear-las perfeitamente.

Bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Reproduz com perfeição as posturas referentes à **imitação de atitudes**.

Quanto à **orientação espacial**, verificamos que a criança apresenta noções de posição no espaço.

A criança apresenta **adaptação ao espaço** excelente, pois realiza com controle correto os percursos propostos pela pesquisadora. O cálculo visoespacial é preciso evidenciando, pois, ajustamento inicial e final para as passadas (sem alargamento ou encurtamento dos passos).

Bom desempenho nas provas referentes à **relação perto-longe**.

No que diz respeito à **orientação temporal**:

Apresenta bem estruturado a **noção de antes-depois** e de **velocidade**.

Não confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais fortes, demonstrando, assim, boa noção de **ritmo espontâneo**.

Quanto às **estruturas rítmicas**, reproduz exatamente todas as estruturas propostas pela pesquisadora com nº de batimentos precisos.

Organiza-se perfeitamente no decorrer de um dia.

5) **Regina** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Regina é **destra**. Apresenta letra legível. Sua distribuição espacial da escrita no caderno é perfeita.

Durante a realização das provas concernentes à **coordenação motora fina**, verificamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança escolheu a mão D para realizá-las. No entanto, apresentou mais facilidade para realizar os movimentos de pronação/supinação com a mão E.

Nas **pianotages**, a criança escolheu também a mão D para dar início ao movimento. Observamos que os movimentos de tamborilar são executados mais facilmente com a mão E. Não há presença de movimentos associados na mão contralateral e a realização dos círculos são completos.

Quanto às provas de **coordenação motora global**, verificamos o seguinte:

Nas provas de **andar** e **correr** não há presença de reações tônico-emocionais.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados. O movimento é coordenado, preciso e harmonioso em ambos os lados.

Nas provas de **equilíbrio dinâmico**, a criança realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção. Escolheu o pé D para dar início ao apoio unipedal em deslocamento.

Na prova de **controle visual**, a criança acompanha a trajetória do movimento com o olhar, evidenciando, pois, bom controle visual em ambos os lados.

No que respeita às provas de **dissociação**, a criança não consegue dissociar os movimentos quando estes envolvem a participação simultânea das mãos e dos pés. Não há presença de reações tônico-emocionais.

Quanto às provas de **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, evidenciando um bom controle postural. No que se refere ao apoio unipedal, o equilíbrio ficou dificultado quando foi executado com os olhos fechados. Neste caso, houve reequilibrações e quedas freqüentes.

Nas provas concernentes ao **esquema corporal**, a criança esqueceu o nome de algumas partes que compõem seu corpo e, também, não soube delinear-las, de forma verbal, quando foi questionada pela pesquisadora a respeito.

Apresenta com conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, reproduz as posturas propostas pela pesquisadora.

Quanto à **orientação espacial**, observamos que a criança apresenta noções de posição no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, a criança não se adapta bem ao espaço e só percebe seus erros (amplitude das passadas) depois que a pesquisadora intervém com algumas "pistas", como p.ex., sugerir o ajustamento inicial e final das passadas (alargamento ou encurtamento dos passos).

Nas provas referentes à **relação perto-longe**, a criança apresenta hesitações ao responder os questionamentos pertinentes à prova.

No que diz respeito às provas de **orientação temporal**, observamos que a criança apresenta a noção de antes-depois e de velocidade.

Quanto ao **ritmo espontâneo**, a criança confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais fortes.

Nas **estruturas rítmicas**, a criança reproduz estruturas mais simples. Há presença de dificuldades de execução da prova à medida em que são propostas estruturas rítmicas mais complexas (neste caso, o nº de batimentos do lápis sobre a mesa não é preciso).

Organiza-se perfeitamente no transcorrer de um dia.

6) Jean (criança sem dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Jean é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

No que concerne à **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança realizou os movimentos de pronação e supinação, de forma coordenada, com precisão e amplitude adequada. As diadococinesias foram mais facilmente realizadas com a mão D.

Nas **pianotages**, a criança realizou o tamborilar mais facilmente com a mão D. Presença de movimentos associados na mão contralateral. Durante a execução da prova, percebemos que a criança apresentou ligeiras reações tônico-emocionais, tais como: sincinesias e paratonias.

Quanto às provas que envolvem a **coordenação motora global**, verificamos:

Nas provas de **andar** e **correr**, há presença de ligeiros sinais difusos, como p.ex., rigidez corporal, sincinesias, tensões distais e proximais.

Na **dismetria**, a criança acompanhou o movimento com a cabeça e não com o olhar. Presença de sincinesias. A criança apresentou mais dificuldades para realizar a prova com os olhos fechados.

Nas provas de **equilíbrio dinâmico**, escolheu primeiro o pé E para dar início aos deslocamentos. Realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção.

No que tange ao **controle visual**, a criança acompanha a trajetória do movimento com a cabeça e não com o olhar. Presença de tensões proximais e distais.

Na prova de **dissociação**, a criança não consegue fazer a dissociação quando são exigidos as participações simultâneas das mãos e dos pés.

Quanto ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, evidenciando, pois, um bom controle postural. Escolheu o pé E para realizar o apoio unipedal, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados. Apresentou mais dificuldade para realizar tal prova com o pé D.

Nas provas referentes ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do corpo, porém não sabe delinear-las com precisão.

Apresenta conhecimento de **lateralidade**, tanto em si próprio como no outro.

Na realização da prova de **imitação de atitudes**, observamos uma ligeira hesitação para reproduzir as posturas propostas pela pesquisadora.

Quanto à **orientação espacial**, a criança apresenta noções de posição no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, a criança realiza os percursos com contagem parcialmente perfeita do nº de passos, necessitando, pois, de ajustamento inicial e final para as passadas (alargamento ou encurtamento dos passos). Quando indagado a respeito de seu desempenho, a criança percebe os erros concernentes ao cálculo visoespacial e tenta adaptar a amplitude das passadas ao espaço.

Na **relação perto-longe**, respondeu aos questionamentos corretamente.

Nas provas relacionadas com a **orientação temporal**, observamos que a criança tem presente a noção de antes-depois e de velocidade.

Quanto ao **ritmo espontâneo**, a criança confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais fortes.

Nas **estruturas rítmicas**, a criança reproduz as batidas com estruturas mais simples. À medida em que as estruturas propostas pela pesquisadora ficam mais complexas, a criança não reproduz exatamente com o nº de batimentos preciso.

Organiza-se corretamente no decorrer de um dia.

7) **Roberto** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Roberto é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Quanto à **coordenação motora fina**, observamos o que se segue:

Nas **diadococinesias**, a criança escolheu primeiro a mão D para realizá-las. Realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente com a mão D. Com a mão E, o movimento é menos preciso, harmonioso e coordenado.

Nas **pianotages**, realiza o tamborilar com círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral. Presença de dificuldades para realizar com a mão E.

Nas provas de **coordenação motora global**, verificamos o seguinte:

Presença de sincinesias ao realizar o movimento de **correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, de forma coordenada em ambos os lados.

Quanto ao **equilíbrio dinâmico**, a criança escolheu o pé D para dar início aos deslocamentos, porém os saltos são realizados com ligeira dificuldade, desvios de direção e reequilibrações. No salto com os dois pés juntos, caiu sobre as pontas dos pés.

Na prova de **controle visual**, a criança acompanha a trajetória do movimento com o olhar.

Nas provas de **dissociação**, há presença de sinais difusos, tais como: tensões proximais e distais. Não consegue dissociar quando o movimento exige participação simultânea das mãos e dos pés.

No que se refere ao **equilíbrio estático**, e em especial na prova de imobilidade, a criança apresenta sinais difusos, como p.ex., rigidez corporal, balanceios moderados e tensões proximais e distais. A prova com apoio unipedal foi mais facilmente realizada com os olhos abertos do que com os olhos fechados.

Quanto ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do corpo, porém não sabe delinear-las corretamente.

Quando questionada a respeito de seu conhecimento sobre **lateralidade**, a criança respondeu de forma correta às perguntas.

Na prova da **imitação de gestos**, a criança reproduz as posturas com ligeiras hesitações, principalmente quando realizava-as de forma cruzada.

No que concerne à **orientação espacial**, a criança apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, a criança não realiza a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem adequada do nº de passos. O cálculo visuoespacial é impreciso e sem ajustamento inicial e final das passadas (alargamento ou encurtamento dos passos).

Na **relação perto-longe**, a criança apresenta bom desempenho para responder às indagações propostas pela prova.

Quanto à **orientação temporal**, observamos que a criança tem presente a noção de antes-depois e de velocidade.

Na prova concernente ao **ritmo espontâneo**, a criança, às vezes, confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais fortes.

No que respeita às **estruturas rítmicas**, a criança reproduz apenas as estruturas mais simples. Quando as estruturas são apresentadas com maior grau de dificuldade, a criança não reproduz exatamente as estruturas com nº de batidas preciso.

Organiza-se adequadamente no decorrer de um dia.

8) **Bruno** (criança com dificuldades acadêmicas de leitura e escrita desde a 1ª série):

Bruno é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada de forma adequada.

Nas provas de **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança escolheu primeiro a mão E para realizá-las, embora os movimentos fossem realizados com mais facilidade com a mão D. Presença de reações tônico-emocionais, tais como: tensões proximais e distais. Realizou os movimentos de pronação/supinação com amplitude inadequada (pouca flexibilidade) e com ligeira desarmonia (movimentos rígidos).

Nas **pianotages**, escolheu a mão E para dar início ao movimento de tamborilar. Realizou círculos completos com movimentos associados na mão contralateral.

No que tange às provas de **coordenação motora global**, verificamos:

Há presença de sincinesias e paratonias nos movimentos de **andar** e **correr**.

Na **dismetria**, a criança não consegue colocar a ponta do indicador exatamente no nariz e acompanha a trajetória do movimento com a cabeça.

No **equilíbrio dinâmico**, ora escolhe o pé D ora escolhe o pé E. Realizou os saltos com dificuldades, reequilibrações e desvios de direção. Não consegue saltar com os dois pés simultaneamente. Há presença de sincinesias e movimentos associados dos braços.

Nas provas de **dissociação**, a criança não consegue dissociar as mãos e os pés quando estes segmentos corporais são movimentados simultaneamente.

Quanto ao **equilíbrio estático**, e em especial, na prova de imobilidade, há presença de sinais difusos, tais como: balanceios e rigidez corporal. A criança apresenta dificuldades para se manter em equilíbrio com apoio unipedal, tanto D como E, com os olhos abertos e fechados.

Nas provas referentes ao **esquema corporal**, a criança esqueceu de nomear algumas partes do corpo e não soube delinear-las.

Reconhece que existe dois lados no seu corpo e apresentou bom conhecimento de **lateralidade**.

Na prova de **imitação de atitudes**, há presença de dificuldades para realizar as posturas de forma cruzada.

No que concerne à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, a criança, na 1ª tentativa, realizou a tarefa com controle parcialmente correto nos percursos e na contagem do nº de passos. Percebeu o erro (ausência de ajustamento das passadas: alargamento ou encurtamentos dos passos) e realizou a prova novamente de forma correta.

Na **relação perto-longe**, apresentou respostas corretas.

Quanto à **orientação temporal**, a criança tem presente a noção de antes-depois e de velocidade.

Apresentou bom desempenho nas provas concernentes ao **ritmo espontâneo**.

No que tange às **estruturas rítmicas**, reproduz estruturas mais simples com nº de batimentos preciso. A dificuldade para executá-las apresenta-se à medida em que as estruturas tornam-se mais complexas. Neste caso, o nº de batimentos não é preciso.

Organiza-se perfeitamente no decorrer de um dia.

9) Suzana (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Suzana é **destra**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

No que tange às provas de **coordenação motora fina**, evidenciamos:

Nas **diadococinesias**, escolheu primeiro a mão D para realizá-las. Realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente, de forma coordenada, precisa e harmoniosa. Não há presença de reações tônico-emocionais.

Nas **pianotages**, a criança realiza o tamborilar com círculos completos, tanto com a mão D (com mais facilidade) como com a mão E. Os movimentos são coordenados e não há presença de reações tônico-emocionais.

Quanto às provas que envolvem a **coordenação motora global**, temos o seguinte:

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz. O movimento é realizado de forma coordenada, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

Nas provas de **equilíbrio dinâmico**, a criança realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações e nem desvios de direção. Consegue saltar com os dois pés simultaneamente. Não há presença de sinais difusos.

Na prova de **controle visual**, a criança acompanha a trajetória do movimento com o olhar, sendo executado com precisão em ambos os lados.

Nas provas relativas à **dissociação**, verificamos que não há presença de reações tônico-emocionais. A criança dissocia bem, tanto as mãos como os pés.

Nas provas de **equilíbrio estático**, a criança consegue se manter imóvel durante 60 segundos, evidenciando bom controle postural. No apoio unipedal, escolheu primeiro o pé D para realizar a prova. Apresentou dificuldades apenas quando realizou tal prova com os olhos fechados.

Quanto ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do corpo e sabe delinear-las corretamente.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, realizou todas as posturas corretamente. Soube realizar também as formas cruzadas.

No que se refere à **orientação espacial**, a criança apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, a criança realiza a tarefa com controle parcial nos percursos e com contagem quase correta do nº de passos. Ao ser questionada pela pesquisadora a respeito de seu desempenho, percebeu os erros (ajustamento inicial e final para as passadas) e realizou a prova novamente de forma adequada.

Na **relação perto-longe**, respondeu todas as perguntas corretamente.

Quanto à **orientação temporal**, apresenta a noção de antes-depois e de velocidade.

Apresentou **noção de ritmo** adequada no decorrer da prova.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz as estruturas mais simples com nº de batimentos precisos. No entanto, quando o grau de dificuldade das estruturas tornam-se maiores, a criança não consegue reproduzir de forma correta.

Organiza-se adequadamente no decorrer de um dia.

10) **Olívia** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Olívia é **destra**. Apresenta letra ilegível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Quanto às provas de **coordenação motora fina**, evidenciamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança realizou os movimentos de pronação/supinação corretamente, de forma coordenada, com precisão e amplitude adequada. Não presença de reações tônico-emocionais. Escolheu primeiro a mão E para realizá-las.

Nas **pianotages**, realizou o tamborilar com círculos completos. Presença de ligeiras sincinesias na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão D para realizá-las.

Ao que se refere à coordenação motora global, observamos:

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, de forma coordenada, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

Nas provas de **equilíbrio dinâmico**, a criança realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações e nem desvios de direção. Não há presença de reações tônico-emocionais. Consegue saltar com os dois pés simultaneamente, tanto no salto parado como nos saltos em deslocamentos.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com o olhar, de forma coordenada em ambos os lados.

Na prova de **dissociação**, a criança consegue dissociar corretamente os movimentos que exigem participação simultânea das mãos e dos pés.

No que tange ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, evidenciando, pois, bom controle postural. No apoio unipedal, escolheu primeiro o pé D para realizá-lo. Demonstrou mais dificuldade para executar o apoio unipedal com os olhos fechados.

Quanto ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do seu corpo e sabe delinear-las corretamente.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, realizou corretamente todas as posturas propostas pela pesquisadora, inclusive as que eram realizadas de forma cruzada.

No que concerne à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, a criança realiza a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem adequada do nº de passos.

Na **relação perto-longe**, respondeu aos questionamentos corretamente.

Quanto à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade.

No **ritmo espontâneo**, a criança não confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais fortes.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz exatamente as estruturas propostas com o nº de batidas preciso no decorrer da prova.

Organiza-se corretamente no transcorrer de um dia.

11) **Júlio** (criança com dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Júlio é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Quanto à **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança realiza o movimento de pronação/supinação de forma correta. Há presença de sincinesias. Escolheu primeiro a mão D para dar início ao movimento.

Nas **pianotages**, a criança realiza o movimento do tamborilar de com círculos completos, mas com movimentos associados na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão D para dar início ao movimento.

Nas provas de **coordenação motora global**, evidenciamos:

Presença de ligeiras sincinesias e paratonias nas provas de **andar e correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados. Executa o movimento de forma coordenada em ambos os lados.

Nas provas concernentes ao **equilíbrio dinâmico**, a criança realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção. Escolheu primeiro o pé D para dar início aos deslocamentos. Também apresenta bom desempenho no salto parado com os dois pés simultaneamente.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com o olhar, coordenadamente, em ambos os lados.

Nas provas de **dissociação**, a criança apenas não consegue dissociar os pés e as mãos quando estes são movimentados simultaneamente.

Quanto ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos. Não há presença de sinais difusos. No apoio unipedal, escolheu primeiro o pé D. Realizou esta prova sem reequilibrações e sem quedas freqüentes. Apenas observamos ligeiras sincinesias no decorrer da prova, mas que não chegaram a influenciar o seu desempenho para executá-la.

Nas provas relativas ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do corpo e, às vezes, confunde-se para delinear-las.

Quando é indagada a respeito do conhecimento de sua **lateralidade**, às vezes, inverte D e E em si próprio. Apesar da presença de confusões e hesitações, reconhece que há dois lados no seu corpo.

Na **imitação de atitudes**, não realizou corretamente as posturas de forma cruzada.

No que se refere à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, a criança não realiza a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem perfeita do nº de passos. Não apresenta ajustamento inicial e final para as passadas (sem alargamento ou encurtamento dos passos). À medida em que a pesquisadora intervém com algumas "pistas", a criança percebe o erro.

Na **relação perto-longe**, responde corretamente aos questionamentos.

Quanto à **orientação temporal**, apresenta a noção de antes-depois e de velocidade.

Apresenta bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz as estruturas mais simples com nº de batimentos preciso. Apenas quando as estruturas são mais complexas, é que há imprecisão nas batidas.

Organiza-se perfeitamente no decorrer de um dia.

12) **Marcelo** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Marcelo é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Nas provas de **coordenação motora fina**, evidenciamos:

Nas **diadococinesias**, realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente. Não há presença de reações tônico emocionais. Escolheu primeiro a mão D para dar início ao movimento.

Nas **pianotages**, a realiza o tamborilar com círculos completos, porém com movimentos associados na mão contralateral.

Quanto às provas de **coordenação motora global**, verificamos:

Boa coordenação nos movimentos de **andar** e **correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, com movimento coordenado, preciso e harmonioso.

No **equilíbrio dinâmico**, realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção. Escolheu primeiro o pé D para dar início aos deslocamentos.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com a cabeça e não com o olhar e desvia o olhar para a frente.

Nas provas de **dissociação**, demonstrou dificuldades para realizar os movimentos de abrir e fechar as mãos alternadamente. Não consegue dissociar pés e mãos.

Quanto ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, evidenciando controle postural perfeito. No apoio unipedal, constatamos presença de sincinesias quando realizou tal prova com os olhos fechados. Escolheu primeiro o pé D para realizar o apoio unipedal, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

No que tange ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do corpo e sabe delineá-las corretamente.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, realizou todas as posturas corretamente.

Quanto à **orientação espacial**, observamos que a criança apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, realiza a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem perfeita do nº de passos.

Na **relação perto-longe**, respondeu corretamente todas as questões.

Nas provas concernentes à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade.

Bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz todas as estruturas propostas, tanto simples como complexas, com nº de batimentos preciso.

Organiza-se perfeitamente no transcorrer de um dia.

13) **Lucas** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Lucas é **canhoto**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Nas provas de **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente, de forma coordenada, precisa e harmoniosa em ambos os lados. Escolheu primeiro a mão D para dar início ao movimento.

Nas **pianotages**, realiza o tamborilar com círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão D para realizá-las.

Quanto à **coordenação motora global**, constatamos:

Boa coordenação nas provas de **andar e correr**.

Na **dismetria**, toca exatamente na ponta do nariz, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados. O movimento é realizado com facilidade em ambos lados.

No que tange ao **equilíbrio dinâmico**, realiza os saltos facilmente, sem reequilibrações, nem desvios de direção, evidenciando, pois, bom controle postural. Escolheu primeiro o pé D para dar início aos deslocamentos.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento apenas com o olhar, de forma coordenada e precisa.

Nas provas referentes à **dissociação**, apresentou bom desempenho.

Quanto ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos sem abrir os olhos, revelando controle postural perfeito. No apoio unipedal, demonstrou dificuldades apenas quando realizou a prova com os olhos fechados, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

Nas provas concernentes ao **esquema corporal**, conhece todas as partes do corpo e sabe delinear-las corretamente.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, reproduziu corretamente todas as posturas.

Quanto à **orientação espacial**, a criança apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, apresenta controle correto nos percursos com contagem perfeita do nº de passos.

Na **relação perto-longe**, respondeu corretamente todas as perguntas.

Nas provas referentes à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade.

Bom desempenho nas provas relacionadas com o **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz as estruturas mais simples com nº de batimentos precisos. À medida em que as estruturas tornam-se mais complexas, não reproduz exatamente as estruturas com nº de batidas precisas.

Organiza-se perfeitamente no decorrer de um dia.

14) **Luciano** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Luciano é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Quanto à **coordenação motora fina**, evidenciamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança escolheu primeiro a mão D para executá-las. Realizou os movimentos de pronação/supinação corretamente, de forma coordenada, precisa e harmoniosa. Não há presença de reações tônico-emocionais.

Nas **pianotages**, escolheu primeiro a mão D para realizá-las. Realizou o tamborilar com círculos completos, sem movimentos associados na mão contralateral.

No que concerne à **coordenação motora global**, temos:

Não há presença de reações tônico-emocionais nas provas de **andar** e de **correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, de forma coordenada, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

Quanto ao **equilíbrio dinâmico**, a criança realizou os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção, evidenciando, pois, bom controle postural. Escolheu o pé D para dar início aos deslocamentos. Há presença de ligeiras sincinesias nas extremidades superiores.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com o olhar, de forma coordenada, em ambos os lados.

Nas provas de **dissociação**, apresentou boa dissociação nos movimentos realizados pelas mãos. Dissociou de forma parcial, os movimentos que solicitavam a participação simultânea das mãos e dos pés.

No **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos. Há presença de ligeiros ajustamentos posturais no apoio unipedal realizado com os olhos fechados. Escolheu primeiro o pé D para se equilibrar, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

Quanto ao **esquema corporal**, conhece todas as partes do corpo e sabe delinear-las corretamente.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, reproduziu todas as posturas de forma correta.

No que tange à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, a criança apresenta controle parcial durante os percursos e com contagem quase perfeita do nº de passos. Quando questionado pela pesquisadora, percebeu os erros e fez ajustamento inicial e final das passadas (alargamento e encurtamento dos passos).

Na **relação perto-longe**, apresentou respostas corretas.

Não confunde batidas lentas com fracas e rápidas com fortes, evidenciando, pois, boa **noção de ritmo**.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz estruturas mais simples com nº de batimentos preciso. À medida em que as estruturas tornavam-se mais complexas, é que verificávamos nº de batidas imprecisas.

Organiza-se corretamente no decorrer de um dia.

15) **Rita** (criança com dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Rita é **destra**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Quanto à **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança realizou os movimentos de pronação/supinação de forma correta, porém com amplitude diminuída (movimentos rígidos). Há presença de sincinesias e paratonias e tensões distais. Escolheu a primeiro a mão D para dar início aos movimentos.

Nas **pianotages**, a criança realiza o tamborilar com círculos completos. Há presença de ligeiros sinais difusos, tais como: rigidez e tensões distais e proximais.

No que tange às provas de **coordenação motora global**, temos:

Boa coordenação nas provas de **andar e correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados. O movimento é mais facilmente realizado à D.

Quanto ao **equilíbrio dinâmico**, a criança realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção. Mais facilidade para se deslocar com o pé D (apoio unipedal). Presença de ligeiras sincinesias nas extremidades superiores no decorrer dos deslocamentos.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento, ora com os olhos, ora com a cabeça e, às vezes desloca o olhar para a frente.

Nas provas de **dissociação**, apresentou dificuldades para dissociar os movimentos de abrir e fechar as mãos, de forma alternada. Não consegue dissociar as mãos e os pés quando estes se movimentam simultaneamente.

Quanto ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos. Não há presença de reequilibrações e quedas constantes no apoio unipedal com os olhos abertos. Já no apoio unipedal com os olhos fechados, apresentou dificuldades para se manter em equilíbrio, principalmente com o pé E. Escolheu primeiro o pé D para realizar a prova.

Nas provas relativas ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do corpo, porém não sabe delineá-las corretamente.

No que se refere ao conhecimento de sua **lateralidade**, inverte D e E.

Na **imitação de atitudes**, reproduz em espelho as formas cruzadas.

Quanto à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, não realiza a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem perfeita do nº de passos. O cálculo visoespacial é impreciso e sem ajustamento inicial e final para as passadas (alargamento ou encurtamento dos passos).

Na **relação perto-longe**, respondeu corretamente aos questionamentos.

No que concerne à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade parcialmente.

Confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais fortes, evidenciando, pois, **noção de ritmo** inadequada.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz apenas as estruturas mais simples. Já nas estruturas mais complexas, o nº de batimentos não é preciso.

Organiza-se perfeitamente no decorrer de um dia.

16) Denise (criança sem dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Denise é **destra**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita é realizada de forma adequada.

Quanto à **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente, de forma coordenada, precisa e harmoniosa. Não há presença de reações tônico-emocionais. Escolheu primeiro a mão D para dar início aos movimentos.

Nas **pianotages**, realiza o movimento de tamborilar com círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão D para dar início aos movimentos.

No que tange à **coordenação motora global**, evidenciamos:

Não há presença de reações tônico-emocionais nos movimentos de andar e correr.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, de forma coordenada e com movimento preciso.

Nas provas referentes ao **equilíbrio dinâmico**, a criança realizou os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção, evidenciando bom controle postural. No apoio unipedal, escolheu primeiro o pé D para dar início aos deslocamentos.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com o olhar.

Nas provas de **dissociação**, a criança dissocia os movimentos com as mãos de forma alternada, porém há presença de ligeiras tensões distais e proximais. Não consegue dissociar as mãos e os pés quando estes são movimentados simultaneamente.

Quanto ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, evidenciando, desta forma, bom controle postural. No apoio unipedal, há presença de reequilibrações e quedas constantes com os olhos fechados. Escolheu primeiro o pé D para dar início ao equilíbrio estático.

Nas provas referentes ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do corpo, mas só consegue de lineá-las com o auxílio da pesquisadora que, neste caso, perguntava o nome da parte do corpo onde começava ou terminava determinado segmento corporal.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na prova de **imitação de atitudes**, reproduziu "em espelho" as formas cruzadas, embora a pesquisadora tenha inicialmente explicado como ela deveria realizá-la. As demais posturas foram realizadas corretamente.

No que concerne à **orientação espacial**, a criança apresenta noções de posições no espaço.

Na **adaptação ao espaço**, realizou a prova sem controle correto nos percursos e sem contagem perfeita do nº de passos. Não fez ajustamento inicial e final das passadas (alargamento ou encurtamento dos passos).

Na **relação perto-longe**, apresentou respostas corretas.

Quanto à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade.

Bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduziu apenas as estruturas mais simples. À medida em que as estruturas tornavam-se mais complexas, o nº de batimentos não eram precisos.

Organiza-se corretamente no decorrer de um dia.

17) **Gilberto** (criança com dificuldades acadêmicas de leitura e escrita, desde a 1ª série):

Gilberto é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Nas provas de **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança realiza os movimentos de pronação/supinação. Escolheu a mão E para dar início ao movimento. Há presença de reações tônico-emocionais, tais como: tensões distais e proximais, sincinesias contralaterais e linguais concomitantemente. O movimento não é realizado com precisão e harmonia.

Nas **pianotages**, a criança realiza o movimento de tamborilar com movimentos associados na mão contralateral. Há presença de reações tônico-emocionais, como p.ex., crispção dos dedos e da face e sincinesias contralaterais e linguais concomitantemente. Escolheu primeiro a mão E para realizá-las.

Quanto às provas de **coordenação motora global**, evidenciamos:

Nas provas de **andar e correr**, há presença de sincinesias e paratonias.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

Nas provas concernentes ao **equilíbrio dinâmico**, a criança não consegue saltar com os dois pés simultaneamente. Com apoio unipedal, os saltos são realizados com dificuldades, reequilibrações e desvios de direção. Presença de sincinesias e movimentos associados dos braços.

Na prova de **controle visual**, a criança acompanha a trajetória do movimento com o olhar.

Nas provas de **dissociação**, os movimentos com a mão D foram realizados com mais dificuldade (presença de rigidez e pouca flexibilidade).

Quanto ao **equilíbrio estático**, evidenciamos a presença de sinais difusos, tais como: oscilações e rigidez corporal. Com apoio unipedal, constatamos presença de movimentos associados freqüentes, permanentes reequilibrações e quedas constantes à D e à E, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

Na prova referente ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do corpo, porém não sabe delinear-las corretamente.

Às vezes, vacila para dar as respostas concernentes à sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, inverte D/E quando realiza as posturas de forma cruzada.

Quanto à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, não realiza a tarefa com controle correto nos percursos e não apresenta contagem precisa do nº de passos. Não faz ajustamento inicial e final das passadas (alargamento ou encurtamento dos passos).

Na **relação perto-longe**, apresentou respostas corretas.

No que tange à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade.

Bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, não reproduz exatamente as estruturas propostas com nº de batimentos precisos.

Organiza-se adequadamente no decorrer de um dia.

18) **Rodrigo** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Rodrigo é **canhoto**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Nas provas de **coordenação motora fina**, verificamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente, de forma coordenada, com precisão e amplitude adequada. Escolheu primeiro a mão E para dar início ao movimento.

Nas **pianotages**, realizou o tamborilar com círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral.

Nas provas que envolvem a **coordenação motora global**, observamos:

Ausência de reações tônico-emocionais nas provas de **andar** e de **correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

Nas provas de **equilíbrio dinâmico**, a criança realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção. Escolheu primeiro o pé E para dar início aos deslocamentos com apoio unipedal.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com o olhar.

Nas provas de **dissociação**, a criança dissocia parcialmente as mãos e os pés quando movimentados de forma simultânea.

Quanto ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos sem evidenciar presença de sinais difusos. O apoio unipedal é mais facilmente realizado com os olhos abertos. Com os olhos fechados, há presença de reequilibrações, quedas frequentes e movimentos associados dos braços.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Quanto ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do seu corpo e sabe delinear-las corretamente.

Na **imitação de atitudes**, reproduz todas as posturas corretamente.

No que tange à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na prova de **adaptação ao espaço**, não realiza a tarefa com controle correto nos percursos e a contagem do nº de passos é imprecisa. Não faz ajustamento inicial e final das passadas (alargamento ou encurtamento dos passos). Não percebeu os erros durante a execução da prova. Apresentou hesitação e confusão na contagem e no cálculo.

Na **relação perto-longe**, apresentou respostas corretas.

Quanto à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade.

Apresentou bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, realizou apenas as estruturas mais simples. À medida em que as estruturas tornavam-se mais complexas, o nº de batimentos reproduzidos não eram precisos.

Organiza-se corretamente no decorrer de um dia.

19) **Fábio** (criança com dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Fábio é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Quanto à **coordenação motora fina**, verificamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente, de forma coordenada, precisa e harmoniosa. Não há presença de reações tônico-emocionais. Escolheu primeiro a mão D para realizar os movimentos supramencionados.

Nas **pianotages**, realizou círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral. Também escolheu a mão D para dar início ao movimento.

No que tange à **coordenação motora global**, observamos:

Não há presença de reações tônico-emocionais nas provas de **andar** e de **correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, de forma coordenada, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

No **equilíbrio dinâmico**, escolheu primeiro o pé D para dar início aos deslocamentos com apoio unipedal. Realiza os saltos com facilidades, sem reequilibrações, nem desvios de direção.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com o olhar.

Nas provas de **dissociação**, dissocia corretamente os movimentos que envolvem tanto as mãos como os pés.

Quanto ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, revelando um bom controle postural. Escolheu primeiro o pé D para dar início ao equilíbrio estático com apoio unipedal. Apresentou dificuldades no equilíbrio com apoio unipedal à D e à E com os olhos fechados.

No **esquema corporal**, constatamos que a criança conhece todas as partes do corpo e sabe delineá-las corretamente.

Apresentou bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na prova de **imitação de atitudes**, reproduziu todas as posturas corretamente.

Quanto à orientação espacial, apresenta noções de posições no espaço.

Na **adaptação ao espaço**, não realizou a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem do nº de passos precisos. Não fez ajustamento inicial e final das passadas (alongamento ou encurtamento dos passos). Porém, percebeu o erro quando questionado pela pesquisadora.

Na **relação perto-longe**, respondeu corretamente as respostas.

No que tange à **orientação temporal**, apresenta noções de antes-depois e de velocidade.

Bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduziu apenas as estruturas menos complexas. À medida em que as estruturas tornavam-se mais difíceis, o nº de batimentos não era preciso.

Organiza-se adequadamente no decorrer de um dia.

20) **Cristina** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e de escrita):

Cristina é **destra**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita é realizada de forma adequada.

Quanto à **coordenação motora fina**, observamos:

Nas **diadococinesias**, realiza os movimentos de pronação/supinação de forma correta. Apresenta ligeiras sincinesias na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão D.

Nas **pianotages**, realiza o tamborilar com círculos completos e com movimentos associados na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão D para dar início ao movimento.

No que concerne à **coordenação motora global**, verificamos:

Ausência de reações tônico-emocionais nas provas de **andar** e de **correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, de forma coordenada, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

No **equilíbrio dinâmico**, realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção. Escolheu o pé D para dar início aos deslocamentos com apoio unipedal.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com o olhar.

Nas provas de **dissociação**, apresenta ligeiros sinais difusos, tais como: tensões proximais e distais, principalmente no movimento de abrir e fechar as mãos, tanto alternado como simultâneo.

No **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, evidenciando, pois, bom controle postural. Na execução do apoio unipedal à E, apresentou mais dificuldades.

No **esquema corporal** identificamos que a criança conhece todas as partes do corpo e sabe delinear-las corretamente.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, reproduziu todas as posturas corretamente.

Quanto à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na **adaptação ao espaço**, não realizou a prova com controle correto nos percursos e com contagem precisa do nº de passos. Após intervenção da pesquisadora, a criança percebeu o erro e fez a prova de forma correta, com ajustamento inicial e final das passadas (alargamento ou encurtamento dos passos).

Na **relação perto-longe**, apresentou respostas corretas.

No que diz respeito à **orientação temporal**, apresenta noções de antes-depois e de velocidade.

Bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduziu as estruturas mais simples. À medida em que as estruturas tornavam-se mais complexas, o nº de batimentos não era preciso.

Organiza-se corretamente no decorrer de um dia.

21) **Nivaldo** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e de escrita):

Nivaldo é **canhoto**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita é realizada adequadamente.

Quanto à **coordenação motora fina**, observamos:

Nas **diadococinesias**, realiza os movimentos de pronação/supinação com mais facilidade com a mão E. Há presença de tensões proximais e distais e sincinesias na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão E para dar início aos movimentos.

Nas **pianotages**, realizou o tamborilar com círculos completos e com movimentos associados na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão E para iniciar os movimentos.

No que tange à **coordenação motora global**, evidenciamos o seguinte:

Não há presença de reações tônico-emocionais nas provas de **andar** e de **correr**.

Na **dismetria**, toca exatamente na ponta do nariz, de forma coordenada e precisa, tanto com os olhos fechados como com os olhos abertos.

No **equilíbrio dinâmico**, realizou os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção, evidenciando, pois, bom controle postural em movimento. Escolheu o pé E para dar início aos deslocamentos com apoio unipedal.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com o olhar.

Nas provas de **dissociação**, não consegue dissociar as mãos e os pés quando estes são movimentados simultaneamente.

No **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, apresentando controle postural perfeito. No apoio unipedal, e em especial, com o pé D, há presença de reequilibrações, quedas frequentes e sincinesias, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

No **esquema corporal**, verificamos que a criança conhece todas as partes do corpo e delinea razoavelmente com auxílio da pesquisadora.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**. (reverificar na filmagem novamente).

Na **imitação de atitudes**, reproduz todas as posturas corretamente.

Quanto à **orientação espacial**, a criança apresenta noções de posições no espaço.

Na **adaptação ao espaço**, não realiza a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem do nº de passos precisos. Percebe o erro quando a pesquisadora questiona a respeito do seu ajustamento inicial e final das passadas (alargamento ou encurtamento dos passos).

Na **relação perto-longe**, apresenta respostas corretas.

No que se refere à **orientação temporal**, apresenta noções de antes-depois e de velocidade.

Bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz apenas as estruturas mais simples. À medida em que as estruturas tornavam-se mais complexas, o nº de batimentos não era preciso.

Organiza-se perfeitamente no decorrer de um dia.

22) Vilma (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e de escrita):

Vilma é **destra**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Na **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente, de forma coordenada, precisa e harmoniosa. Escolheu primeiro a mão D para dar início aos movimentos. Não há presença de reações tônico-emocionais.

Nas **pianotages**, realizou o tamborilar com círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão D para iniciar os movimentos.

Quanto à **coordenação motora global**, evidenciamos:

Não há presença de reações tônico-emocionais nas provas de **andar** e de **correr**.

Na **dismetria**, toca exatamente na ponta do nariz, de forma coordenada, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

No **equilíbrio dinâmico**, realiza saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção. Escolheu primeiro o pé D para dar início aos deslocamentos com apoio unipedal.

Apresentou boa **dissociação**, tanto nos movimentos com as mãos como com os pés.

No **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, evidenciando, pois, bom controle postural. Escolheu primeiro o pé E para iniciar o equilíbrio estático. Há presença de reequilibrações e quedas com os olhos fechados.

No que concerne ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do seu corpo e sabe delinear-las corretamente.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, reproduz todas as estruturas de forma correta.

Quanto à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na **adaptação ao espaço**, não realiza a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem precisa do nº de passos. Percebe o erro durante o trajeto e numa 2ª tentativa faz ajustamento inicial e final das passadas (alargamento ou encurtamento dos passos.).

Na **relação perto-longe**, apresenta respostas corretas.

No que tange à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade.

Bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz apenas as estruturas mais simples. À medida em que as estruturas tornavam-se complexas, o nº de batimentos não era preciso.

Organiza-se adequadamente no decorrer de um dia.

23) Tânia (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e de escrita):

Tânia é **destra**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Na **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente, de forma coordenada, precisa e harmoniosa.

Nas **pianotages**, realiza o tamborilar com círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral.

Quanto à **coordenação motora global**, evidenciamos:

Não há presença de reações tônico-emocionais nas provas de **andar** e de **correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, de forma coordenada, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

No **equilíbrio dinâmico**, realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção, revelando bom controle postural.

Na prova de **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com o olhar.

Apresenta bom desempenho nas provas de **dissociação**, tanto com as mãos como com os pés.

Quanto ao **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, com controle postural perfeito. No apoio unipedal escolheu primeiro o pé D. Não há presença de ajustamentos posturais.

No **esquema corporal**, constatamos que a criança conhece todas as partes do seu corpo, mas só delineia com auxílio da pesquisadora (confunde onde começa e onde termina o segmento corporal questionado).

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, reproduz todas as estruturas corretamente.

No que se refere à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na **adaptação ao espaço**, realiza a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem precisa do nº de passos.

Na **relação perto-longe**, apresenta respostas de forma correta.

Quanto à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz apenas as estruturas mais simples. À medida em que as estruturas tornavam-se mais complexas, o nº de batimentos não era preciso.

Organiza-se perfeitamente no decorrer de um dia.

24) **Nelson** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e de escrita):

Nelson é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Na **coordenação motora fina**, evidenciamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, realiza os movimentos de pronação/supinação de forma correta. Há presença de flexibilidade diminuída. Escolheu a mão D para dar início aos movimentos.

Nas **pianotages**, realiza o tamborilar com círculos completos e sem movimentos associados na mão contralateral.

Quanto à **coordenação motora global**, temos o que se segue:

Não há presença de reações tônico-emocionais nas provas de **andar** e de **correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.

No **equilíbrio dinâmico**, realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção. Constatamos a presença de sincinesias nos deslocamentos com apoio unipedal. Escolheu primeiro o pé D para dar início à prova.

No **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com o olhar.

Nas provas de **dissociação**, não consegue dissociar as mãos e os pés quando estes são movimentados simultaneamente.

No **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, revelando bom controle postural. Com apoio unipedal, tanto D como E, há presença de reequilibrações, quedas constantes, movimentos associados freqüentes, seja com os olhos abertos, seja com os olhos fechados.

No **esquema corporal**, verificamos que a criança conhece todas as partes do corpo e sabe delinear-las com auxílio da pesquisadora.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, reproduz “em espelho” as formas cruzadas.

Quanto à orientação espacial, apresenta noções de posições no espaço.

Na **adaptação ao espaço**, não realiza a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem precisa do nº de passos. Percebe o erro quando é questionado pela pesquisadora. Não faz ajustamento inicial e final das passadas (alargamento ou encurtamento dos passos).

Na **relação perto-longe**, apresenta respostas corretas.

No que concerne à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade.

Bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduz apenas as mais simples. À medida em que as estruturas tornavam-se mais complexas, o nº de batimentos não era preciso.

Organiza-se adequadamente no decorrer de um dia.

25) **Douglas** (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Douglas é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada adequadamente.

Quanto à **coordenação motora fina**, verificamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, realiza movimentos de pronação/supinação. Há presença de sincinesias contralaterais e tensões distais e proximais. Escolheu primeiro a mão D para dar início aos movimentos.

Nas **pianotages**, realiza o tamborilar com círculos completos, de forma lenta e com movimentos associados na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão D para dar início aos movimentos.

No que tange à **coordenação motora global**, constatamos:

Bom desempenho nas provas de **andar e correr**.

Na **dismetria**, a criança toca exatamente na ponta do nariz, tanto à D como à E, quer com olhos abertos, quer com olhos fechados.

No **equilíbrio dinâmico**, realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção com apoio unipedal D. Demonstrou ligeiras dificuldades com apoio unipedal E. À medida em que se deslocava, verificamos presença de sincinesias nas extremidades superiores. Escolheu primeiro o pé D para dar início aos deslocamentos.

No **controle visual**, não acompanha a trajetória do movimento com o olhar e sim com a cabeça. Durante a execução do movimento, desloca o olhar para a frente.

Nas provas de **dissociação**, apresentou dificuldades para realizar os movimentos de abrir/fechar as mãos de forma alternada. Não consegue dissociar pés/mãos quando estes são movimentados simultaneamente.

No **equilíbrio estático**, a criança se mantém parcialmente imóvel durante 60 segundos, pois constatamos presença de oscilações e tensões distais e proximais. Com apoio unipedal, há

presença de reequilibrações e quedas constantes, tanto à D como à E, quer com olhos abertos, quer com olhos fechados.

Quanto ao **esquema corporal**, a criança conhece todas as partes do corpo, porém não sabe delineá-las corretamente.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação dos gestos**, reproduziu todas as posturas de forma correta, exceto as posturas de forma cruzada que foram reproduzidas “em espelho”.

No que concerne à **orientação espacial**, apresentou noções de posições no espaço.

Na **adaptação ao espaço**, não realizou a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem precisa do nº de passos. Não fez ajustamento inicial e final para as passadas (alongamento ou encurtamento dos passos).

Na **relação perto-longe**, apresentou respostas corretas.

Quanto à **orientação temporal**, apresentou noção de antes-depois e de velocidade.

No que diz respeito ao **ritmo espontâneo**, confunde batidas lentas com mais fracas e rápidas com mais fortes.

Nas **estruturas rítmicas**, reproduziu apenas as estruturas mais simples. À medida em que as estruturas tornavam-se mais complexas, o nº de batimentos não era preciso.

Organiza-se corretamente no decorrer de um dia.

26) Breno (criança **sem** dificuldades acadêmicas de leitura e escrita):

Breno é **destro**. Apresenta letra legível e sua distribuição espacial da escrita no caderno é realizada de forma adequada.

No que tange à **coordenação motora fina**, observamos o seguinte:

Nas **diadococinesias**, a criança realiza os movimentos de pronação/supinação corretamente. Não há presença de reações tônico-emocionais. Escolheu primeiro a mão D para dar início aos movimentos.

Nas **pianotages**, realiza o tamborilar com círculos completos sem movimentos associados na mão contralateral. Escolheu primeiro a mão D para dar início aos movimentos.

Quanto à **coordenação motora global**, evidenciamos:

Nas provas de **andar** e de **correr**, não há presença de reações tônico-emocionais.

Na **dismetria**, acompanha a trajetória do movimento com olhar, quer com olhos abertos, quer com olhos fechados.

No **equilíbrio dinâmico**, realiza os saltos com facilidade, sem reequilibrações, nem desvios de direção, tanto à D como à E. Consegue saltar corretamente com os dois pés simultaneamente. Há presença de ligeiras sincinesias nas extremidades superiores.

No **controle visual**, acompanha a trajetória do movimento com olhar, tanto à D como à E.

Nas provas de **dissociação** não consegue dissociar pés/mão quando são movimentados de forma simultânea.

No **equilíbrio estático**, a criança se mantém imóvel durante 60 segundos, evidenciando bom controle postural. Com apoio unipedal D/E apresentou reequilibrações e quedas frequentes, quer com olhos abertos, quer com olhos fechados.

No **esquema corporal**, constatamos que a criança conhece todas as partes do corpo, mas não consegue delinear-las corretamente.

Apresenta bom conhecimento de sua **lateralidade**.

Na **imitação de atitudes**, reproduziu todas as posturas de forma correta.

Quanto à **orientação espacial**, apresenta noções de posições no espaço.

Na **adaptação ao espaço**, não realiza a tarefa com controle correto nos percursos e com contagem precisa do nº de passos. Não faz ajustamento inicial e final para as passadas (alargamento ou encurtamento dos passos).

Na **relação perto-longe**, apresentou respostas corretas.

No que respeita à **orientação temporal**, apresenta noção de antes-depois e de velocidade.

Apresentou bom desempenho nas provas de **ritmo espontâneo**.

Nas **estruturas rítmicas**, não reproduz apenas as estruturas mais simples. À medida em que as estruturas tornavam-se mais complexas, o nº de batimentos não era preciso.

Organiza-se adequadamente no transcorrer de um dia.