

HENRI WALLON, UM PSICOMOTRICISTA ESQUECIDO DAS ESCOLAS? UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO PSICOMOTORA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS WALLONIANO

Vitória Duarte Wingert ¹

Jander Fernandes Martins ²

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma empiria realizada em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, da Universidade FEEVALE/NH, denominada Teorias Investigativas. O tema elegido para realizar esse estudo gira em torno de questões relacionadas à educação psicomotora em um enfoque interdisciplinar e cultural, tomando o arcabouço walloniano como norte. A justificativa da escolha dessa temática tem como pressuposto basilar, o fato de ser a psicomotricidade (em sua esfera escolar) uma dimensão central que desencadeia os processos de aprendizagem na criança. Metodologicamente, o locus da pesquisa se dera em três ambientes escolares, sendo uma escola municipal, uma escola estadual e uma escola privada. Tal escolha não foi neutra, também se objetivava com isso, verificar e captar (possíveis) elementos condicionantes do processo educativo em cada ambiente escolar. Para a coleta de dados, se escolheu a entrevista e o questionário, as quais totalizaram em torno de seis perguntas semiestruturadas. Conclusivamente, se constatou que, embora cada ambiente apresente especificidades socioculturais, didáticas e pedagógicas distintas, todas apresentaram incongruência acerca de seus entendimentos sobre educação psicomotora e, também, sobre os postulados de Henri Wallon, em relação à temática pesquisada.

Palavras-chaves: Educação Psicomotora. Escola. Interdisciplinaridade. Henri Wallon.

HENRI WALLON, A FORGOTTEN SCHOOL PSYCHOMOTRICIST? A STUDY ON PSYCHOMOTOR EDUCATION BASED ON THE WALLONIAN ASSUMPTIONS

¹ Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (2019). Bolsista de aperfeiçoamento pessoal CAPES. Professora concursada na rede municipal de Campo Bom-RS. E-mail: vitoriawingert@hotmail.com.

² Doutor em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade FEEVALE - Novo Hamburgo/RS (2022). Professor concursado na rede municipal de Campo Bom-RS. E-mail: martinsjander@yahoo.com.br.

Abstract: The present work is the result of an empirical work carried out in a discipline of the PGG Processes and Cultural Manifestations of the University FEEVALE / NH, denominated Investigative Theories. The theme chosen to carry out this study revolves around issues related to psychomotor education in an interdisciplinary and cultural approach, taking the Wallonian framework as north. The justification of the choice of this theme has as its basic presupposition, the fact that it is the psychomotricity (in its school sphere) a central dimension that triggers the learning processes in the child. Methodologically, the locus of the research was given in three school environments, being a municipal school, a state school and a private school. Such a choice was not neutral, it also aimed to verify and capture (possible) conditioning elements of the educational process in each school environment. For the data collection, the interview and the questionnaire were chosen, which totaled around six semi-structured questions. Conclusively, it was found that, although each environment presented distinct sociocultural, didactic and pedagogical specificities, they all presented incongruence about their understanding of psychomotor education and also about Henri Wallon's postulates about the research topic.

Keywords: Psychomotor Education. School. Interdisciplinarity. Henri Wallon.

HENRI WALLON, ¿UN PSICOMOTRICISTA ESCOLAR OLVIDADO? UN ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ BASADO EN LOS SUPUESTOS VALONIOS

Resumen: El presente trabajo es resultado de un estudio empírico realizado en una disciplina del PGG Procesos y Manifestaciones Culturales de la Universidad FEEVALE/NH, denominada Teorías Investigativas. El tema elegido para llevar a cabo este estudio gira en torno a cuestiones relacionadas con la educación psicomotriz en un enfoque interdisciplinario y cultural, tomando como guía el marco valón. La justificación de la elección de este tema parte del supuesto básico de que la psicomotricidad (en su ámbito escolar) es una dimensión central que desencadena los procesos de aprendizaje en los niños. Metodológicamente, el locus de la investigación se desarrolló en tres ambientes escolares, siendo una escuela municipal, una escuela estatal y una escuela particular. Esta elección no fue neutra, también tuvo como objetivo verificar y captar (posibles) elementos condicionantes del proceso educativo en cada ambiente escolar. Para la recolección de datos, fueron elegidos la entrevista y el cuestionario, que totalizaron alrededor de seis preguntas semiestructuradas. De forma concluyente, se constató que, aunque cada ambiente presente especificidades socioculturales, didácticas y pedagógicas distintas, todos presentaron incongruencia sobre su comprensión de la educación psicomotriz y, también, sobre los postulados de Henri Wallon sobre el tema investigado.

Palabras clave: Educación Psicomotriz. Colegio. Interdisciplinarietà. Henri Wallon.

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma empiria realizada, enquanto fruto, de uma disciplina denominada Teorias Investigativas do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, da Universidade FEEVALE/NH. O tema elegido para realizar esse estudo gira em torno de questões relacionadas à educação psicomotora em um enfoque interdisciplinar e cultural.

A justificativa da escolha dessa temática tem como pressuposto basilar, o fato de ser a psicomotricidade (em sua dimensão escolar) uma dimensão central que desencadeia os processos de aprendizagem na criança. Pensar essa dimensão requer nos voltarmos para a questão da formação de professores, posto que, uma das funções centrais do educador é introduzir cada sujeito singular na totalidade de conhecimentos e cultura socialmente produzida e historicamente acumulada pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2009; 2011).

Igualmente, afirma-se a pertinência do valor educativo, para crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais, em um enfoque psicomotor. Este, compreendido enquanto alicerce do processo de apreensão cognitiva e cultural que toda criança, pertencente ao gênero humano nasce propensa a desenvolver e que, via pressão sociocultural em especial em seu período escolar, sofre desenvolvimento em saltos qualitativos de natureza dialética (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Os estudos da Psicomotricidade, nas últimas décadas avançaram de forma significativa ganhando espaço, discussão e reflexão dentro e fora da escola e da Universidade. Inúmeros são os estudiosos no mundo e no Brasil. Dada a ampliação de pesquisas concentradas nesse enfoque, várias perspectivas de entendimento sobre a “evolução psicomotora da criança”, em especial a denominada “corrente europeia (francesa, piagetiana, espanhol)”, a “americana” e a “soviética” são as três principais ou ao menos as que se consolidaram de forma mais consistente. Levando em consideração tal fato, é que se considerou interessante retomar essa temática em ambiente escolar, pois hoje há amplo espectro de estudos e ciências humanas e sociais que se debruçam sobre a “aprendizagem, o desenvolvimento, a cultura, etc. da criança” e que também tomam a própria escola como objeto central de suas pesquisas e seus postulados.

Parte-se também, do entendimento que todo sujeito é um ser social (LUKÁCS, 2010) e que é na interação (dialética) com o contexto sociocultural que se dá os

processos qualitativos transformam de um “Homem biológico em um Homem cultural” (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Para que essa transformação qualitativa ocorra, necessário é que essa pressão social, ocorrida no dia a dia da criança, seja sistematizada intencionalmente e de forma pedagógica para que então esse legado sociocultural, seja convertido em conhecimento científico e cultural, proporcionando a cada sujeito singular a possibilidade de se apropriar dos elementos constitutivos de sua humanidade, enquanto membro do gênero humano.

Trata-se de um trabalho de caráter interdisciplinar, o qual toma como ponto de partida o estudo e valorização de uma Educação Psicomotora, ou seja, todo o conjunto de elementos que participam efetivamente do desenvolvimento e da aprendizagem cognitiva, afetiva, da linguagem, do psiquismo da criança, os quais se consolidam qualitativamente em acordo com o grau de estímulo psicomotor.

Em sentido estritamente escolar, entende-se que ao se propor, como estratégia pedagógica, a educação psicomotora, se atinge os principais aspectos que constituem o ser humano (a criança), possibilitando uma formação autônoma e integral deste. Dito isso, apresenta-se agora as escolhas metodológicas e como se desenvolveu as mesmas. Assim sendo, a investigação realizada teve como objetivo central, promover uma interlocução em espaço escolar.

Metodologicamente, o locus da pesquisa foi três ambientes escolares, sendo que cada um deles pertence a determinada Mantenedora, ou seja, uma escola municipal, uma escola estadual e uma escola privada. Tal escolha não foi neutra, também se objetivava com isso, verificar e captar (possíveis) elementos condicionantes do processo educativo em cada ambiente escolar. Para a coleta de dados, se escolheu a entrevista e o questionário, os quais totalizaram em torno de sete perguntas, retomadas posteriormente neste estudo, todas referentes ao tema em questão.

O presente artigo está organizado da seguinte maneira: discorrer-se-á, brevemente, sobre correntes de desenvolvimento psicomotor, em especial as supracitadas, francesas. Um segundo momento será destinado à questão metodológica da entrevista e do questionário e, a partir do material coletado, sobre as análises que nos conduziram às constatações que aqui são socializadas.

Henri Wallon e seu postulado psicomotricista

Como o título sugere, no transcorrer desse estudo, se identificaram inúmeras vertentes e perspectivas psicomotoras, porém poucas são as conhecidas em ambiente escolar. Dentre elas estão a espanhola, a francesa e a piagetiana, as quais em seu conjunto, configuram a chamada “escola europeia”. Como expoentes de maior envergadura dessa escola, se têm os franceses Henri Wallon, o suíço Jean Piaget e o espanhol J. de Ajuriaguerra.

Para fins de nosso trabalho, nos detemos no primeiro pesquisador, Wallon (1966; 2007a; 2007b). Nossa escolha usou como critério o fato de ser ele, um dos mais importantes pesquisadores no campo da psicologia infantil e da Pedagogia. Partindo desse pressuposto, indagar o grau de entendimento e conhecimento dos professores acerca de seu trabalho referente ao Desenvolvimento e Educação Psicomotora se revelou intrigante e sugestivo. Tal constatação ocorreu a partir do momento em que majoritariamente os sujeitos pesquisados disseram “conhecê-lo, mas nunca leram seus escritos”. Desse modo, estão apresentados, sucintamente, o postulado Walloniano e, posteriormente, as análises do estudo empírico realizado.

Assim, o psicólogo francês, metodologicamente, enquadra-se no “Materialismo Dialético”, razão de ter sido, durante muito tempo, estudado com sagacidade pelos cientistas russos. É concebido em um viés epistemológico, pois para Henri Wallon, a natureza é uma realidade independente da consciência humana e, também, porque não é a síntese das múltiplas relações, condicionamentos diversos e, logicamente, de movimento.

Seu postulado se baseia em vários fatores dentre os quais: emoção-motricidade, motricidade-representação, representação-caráter, caráter-social. Como se vê, para Henri Wallon, não há separação (dualista) entre homem-natureza, ao contrário, o que há é uma relação dialética, na qual estão imbricadas interações de natureza: “orgânico e social”, “indivíduo e sociedade”, “objetivo e subjetivo” e “psíquico e motor”.

Na concepção de Henri Wallon, a criança deve ser vista e compreendida em uma perspectiva biopsicossociológica, pois o homem é resultado do desenvolvimento biológico e do desenvolvimento social. No entanto, para que essa relação seja posta em ação, um elemento é fundamental, “o movimento”. Essa capacidade, a de movimentar-se, é para esse psicólogo francês a “primeira estrutura de relação com o meio”, logo, o movimento de um bebê, por exemplo, é a “primeira forma de expressão emocional e de comportamento”, em um determinado meio social.

Tal postulado foi construído a partir de conceituações elaboradas no decorrer de sua vida científica. Durante décadas o psicólogo francês buscou fundamentar seu entendimento “biopsicossociológico do pensamento” (da criança).

Dentre todo o seu empreendimento intelectual, em termos pedagógicos normalmente chega a ser conhecido de professores apenas seus “estágio-chaves” relacionados ao “desenvolvimento da criança”, isto é, a evolução da psicomotricidade da criança, os estágios são os seguintes: impulsivo (recém-nascido); tônico-emocional (dos 6 meses aos 12 meses); sensório-motor (12 meses a 24 meses), projetivo (dos 2 aos 3 anos) e, por fim, personalístico (dos 3 aos 4 anos). No entanto, elementos fundantes desses estágios e/ou conceitos são fundamentais de serem conhecidos. Daí a importância deste estudo, intentando produzir conhecimento que põs em dinâmica a teoria-prática buscando sistematizá-lo dentro de uma natureza dialética.

O “movimento, enquanto potência psíquica” é concebido como um deslocamento no espaço de uma carga afetiva. Para isso, é essencial a ocorrência de três formas de deslocamento: passivo ou exógenos; ativos ou autógenos; segmentos corporais. Os quais, em seu conjunto, irão resultar no desenvolvimento de uma “coordenação motora” assentada em reações interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas.

Continuando, outros conceitos-chave postulados pelo psicólogo francês são primordiais no entendimento do desenvolvimento psicomotor de uma criança. À luz desse entendimento, poder-se-ia dizer que a conduta é consequência do movimento materializado. Nesse sentido Henri Wallon, estabelece que a realização de um movimento, compreenderia alguns aspectos, em especial dois, quais sejam: previsão e a execução. O primeiro, por permitir “uma antecipação”. E o segundo, sendo um “fator de controle”. Logo, o movimento pode ser concebido como uma “inteligência concreta”.

O movimento, nessa perspectiva, envolve dizer que a impossibilidade de dissociar a “consciência da ação”. Tal desenvolvimento, se dá pelo fato de ser tanto a ação quanto o movimento fatores que permitem uma espécie de libertação, da criança, de sensações e percepções, as quais, segundo seus postulados, são conquistas interior de uma ação exterior que ao se tornar uma ação interiorizada, é consciencializada de forma plena.

Esse caráter social, do desenvolvimento do movimento da criança, emerge pelo fato de ser, já nos primeiros anos de vida o conjunto das relações sociais quem determinam o desenvolvimento psicomotor. Só mais tarde, quando suas funções

psicomotoras irão se apresentar mais plenamente desenvolvidas, é que o movimento, a ação torna-se transformadora, isto é, o homem por meio de seu aparato psicomotor começa a agir e se relacionar dialeticamente com a natureza.

Assim compreendido, o movimento como algo de natureza social, nos diferentes estágios de desenvolvimento da criança, é que ganha respaldo a “imitação”, entendida, como “gênese do comportamento”. De acordo com Henri Wallon, a aquisição da imitação envolve, conseqüentemente, a aquisição simbólica, visto que, àquele seria o “conjunto de gestos e símbolos”, o que dá o caráter de um sem-números de representações, ao movimento (da criança).

Para esse psicólogo, a imitação tem papel central no desenvolvimento psicomotor e essa aquisição envolveria quatro elementos: contato magnético-motor (empático) com o meio social; integração mais controlada e sistematizada dos modelos, por expressão gestual; a reprodução do modelo social de forma semelhante; (re)criação do modelo já com gestos originais de complemento da própria criança.

Nesse arcabouço conceitual, haveria ainda uma relação próxima da “imitação com a evolução biológica”, assim como a pressão das “emoções” nesse processo e por fim, como consequência dessa relação dialética, a “identificação social”, por parte da criança, a partir dos processos de aquisição supracitadas, em especial, a “imitação”. Esse fator é central, visto que, para o francês, o fato de imitar os outros e a si mesmo, são comportamentos fundamentais nesse processo, imbuindo-se além de seu aspecto estritamente lúdico, um sentido que permite a criança sua (futura) identificação social. Sendo esse último determinante no processo de apropriação dos elementos sócio-históricos produzidos, dialeticamente, da relação homem-natureza.

Como se percebe, para esse autor, a psicomotricidade deveria ser o cerne do fazer pedagógico desde a educação infantil (no caso do Brasil). Para ele, todo o aparato (orgânico) humano se desenvolve mediante estimulação psicomotora de modo que as demais aquisições futuras de caráter cognitivo, afetivo, psíquico e cultural serão mais passíveis de pleno desenvolvimento e de uma apropriação cultural qualitativamente mais significativa se a criança tiver contato com uma educação psicomotora efetiva.

Metodologia - Adentrando aos Ambientes Escolares

Metodologicamente, viabilizou-se este estudo a partir do estabelecimento de entrada em campo visitando três instituições escolares. Para tanto, decidiu-se que, escolher uma instituição pertencente de cada esfera societal tornaria esta investigação com um caráter e natureza mais interessante, uma vez que se presumia relatar, compartilhar e apresentar este fenômeno, reflexivamente, como uma proposta de abertura de diálogo, sem intenção de esgotar o tema. Assim, escolheu-se uma escola municipal, uma escola estadual e uma escola privada, com tal empreendimento se visou captar as similaridades e discrepâncias de compreensão e entendimento acerca da Educação Psicomotora, em uma perspectiva interdisciplinar, nestes distintos contextos.

Nesse sentido, procedimentalmente, tratou-se de uma pesquisa de campo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37), a partir da qual se realizou um estudo de caso (FONSECA *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39), no qual operacionalmente, caracterizou-se por uma abordagem qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31, grifos nossos). Os dados foram coletados através de “entrevistas (estruturadas) reflexivas” (SZYMANSKI, 2002), que seguiram um roteiro de tabulação/categorização de acordo com a proposição de Bardin (2016).

Deste modo, um roteiro pré-estabelecido e flexível foi produzido e sistematizado na tentativa de lograr o que se propôs o estudo. Feito isso, elaborou-se termos de confidencialidade aos participantes, da mesma forma que, encaminhou-se pedido de autorizações formais, via documentos emitidos pelos setores envolvidos (coordenação de PPG) para encaminhamento para as respectivas instituições elegidas para realizar o estudo.

Realizados os tramites legais, as entradas em campo ocorreram em dois momentos em cada escola, cada qual buscando interagir com setores distintos da escola. Enquanto, na primeira visita, realizamos contato, diálogo e entrevista com as equipes diretivas. A segunda visita, em cada ambiente escolar, destinou-se a entrevistar os professores que se dispuseram, voluntariamente, a participar. Desse modo, após contarmos as escolas e agendar visita, o conjunto de indagações foi o seguinte:

Tabela 1- Questionário semiestruturado reflexivo

1-De que maneira a escola trabalha o desenvolvimento psicomotor dos alunos?
2-Como é elaborada a grade curricular e consta momentos destinado a psicomotricidade?
3-Quando um aluno está com dificuldades de aprendizagem, é levado em consideração questões de

natureza psicomotora e o que é feito para atendê-lo?
4-Quais as atividades que podem ser utilizadas no desenvolvimento psicomotor com crianças de 3-6 anos? E o que a escola entende por psicomotricidade?
5- Os professores são preparados para desenvolver a psicomotricidade da criança? De que maneira se utiliza desse conhecimento, em sala de aula?
6-A escola proporciona espaços, materiais e atividades para uma educação psicomotora?

Fonte: elaborada pelos autores (2019).

A partir destas seis indagações abria-se terreno fértil para reflexão e autorreflexão, conforme iam se estabelecendo interlocução com os participantes de modo que, convidando a refletir sobre o contexto geral e escolar, partindo de uma percepção macroescolar das modalidades, dos saberes e dos fazeres escolares, cada participante, a partir de cada indagação, intentou-se, como ponto de chegada, conhecer a sua prática pedagógica microescolar, isto é, seus fazeres e saberes didáticos em sala de aula, acerca de um componente pedagógico específico, o ensino e aprendizagem das habilidades (e conteúdo) psicomotores.

Quanto aos contextos escolares, esquematizou-se os seguintes dados característicos e contextuais de cada escola:

Tabela 2- Caracterização sociocultural das escolas

Escola A	Esfera Estadual	A Escola A, possui 741 alunos no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Divididos, segundo o Censo de 2016, em Ensino Fundamental I: 119 , Ensino Fundamental II: 201 , Ensino Médio: 333 e EJA: 88 . Estruturalmente, disponibiliza Acessibilidade, parque infantil, biblioteca, quadra de esportes descoberta, internet Banda Larga, laboratório de ciências, laboratório de informática.
Escola B	Esfera Municipal	A Escola B, estruturalmente menor do que a anterior, possui 09 salas de aula. Funciona em turno manhã e tarde e atende um público de 400 alunos. Disponibiliza biblioteca, Sala de Mídias para alunos com necessidades educacionais especiais, Sala de Informática, Sala de Professores e Sala de Orientação Educacional (SOE). Atende assim, alunos desde a pré-escola até o 9º ano do Ensino Fundamental.
Escola C	Esfera Privada	A Escola C, por ser privada, atende um número inferior de alunos e oferta apenas a Etapa I do Ensino Fundamental. Atende um público entre 180-200 crianças.

Fonte: elaborada pelos autores (2019).

Os dados acima relatados foram obtidos a partir de consultas ao Projeto Político-Pedagógico e Regime Escolar de cada escola, além de observação e registro *in loco* durante a realização das entradas em campo. Esses tipos de dados têm como finalidade contribuir e qualificar as análises dos dados obtidos, da mesma forma que, se fosse o caso, readequar o próprio roteiro do questionário elaborado.

Os resultados obtidos - o que disseram as Escolas e os Professores?

Conforme dito, anteriormente, nossa pesquisa nos ambientes escolares iniciou com perguntas. Pesquisas desse tipo se demonstram pertinentes e reveladoras. Por exemplo, enquanto nas escolas A e B, participaram das entrevistas Equipe Diretiva e alguns professores que se voluntariaram, na Escola C, por ser privada, quem respondeu foi a “proprietária do estabelecimento e a Coordenadora Pedagógica”, assim, se tem duas respostas para a mesma pergunta nesse último caso, uma da proprietária e outra da coordenação.

De que maneira a escola trabalha o desenvolvimento psicomotor dos alunos?

Escola A: “... Através de jogos, brincadeiras e música...”

Escola B: “...O desenvolvimento sensório-motor é trabalhado nos anos iniciais do E. Fundamental. No 1º ano através de atividades da motricidade fina (recorte, colagem, desenhos, rasgaduras, montagem de maquetes, sucata, massa de modelar, etc.) e atividades de motricidade ampla (correr, pular, saltar, engatinhar, rastejar, pular, equilíbrio – tudo isso explorado através da brincadeira). No 2º ano ainda reforça o mesmo foco do 1ºano. Já no 3º,4º e 5º ano o desenvolvimento psicomotor (motricidade ampla) é explorado através de jogos e motricidade fina (atividades de pintar, recortar e construir maquetes utilizando material reciclável e sucata de forma geral) ...”

Escola C (proprietária) “...através de atividades complementares como música, teatro e dança, além das atividades das professoras...”

Escola C (coordenadora) “...Entendemos que a melhor maneira para se trabalhar o desenvolvimento sensório-motor, aqui para a realidade e no contexto de nossa escola, seja através da ludicidade, já que os jogos e as brincadeiras estão presentes na metodologia de ensino do maternal até o quarto ano do Ensino Fundamental. Sabemos que o jogo é reconhecido como educativo, é ao fornecer a criança um ambiente agradável e motivador possibilita a criança através do movimento, do corpóreo a aprendizagem de várias habilidades.

O que se destaca desde já em todas as falas é a predominância de terminologias construtivistas, em especial, aos referentes à Epistemologia Genética, cunhada pelo suíço Jean Piaget. Tal constatação se dá pelo uso corrente do termo “sensório-motor”, não é abstrata e nova, pelo contrário, Rossler (2006) já apresentou um estudo no qual demonstra o “poder de sedução do discurso construtivista piagetiano” na escola. E com essa sedução, a “alienação”.

Também se percebe que a Escola A associa o Desenvolvimento Psicomotor à Ludicidade (jogos e interpretação), o papel que deve ser desenvolvido pelo prof.º de Educação Física (atividades físicas), também notamos a ênfase da “interação social”, por meio de atividades lúdicas, expressão livre, expressão direcionada. Também se percebeu, (Escola B) um “discurso piagetiano”. Disso decorrem duas indagações: “a) Há uma intenção consciente do que se está estimulando com a atividade de recorte, por exemplo? b) Tem conhecimento se essas atividades coincidem realmente com a devida faixa etária de desenvolvimento psicomotor? Se sim, por que continuam desenvolvendo ‘essas mesmas’ atividades até o 5º ano?”.

Por fim, sem esgotar as reflexões acerca do que se propôs com essa pergunta, se constata haver dois entendimentos destoantes (entre si), mas de acordo com seus papéis e lugar de onde falam. Pois, a “proprietária”, por ser uma “empresária”, que tem o “ensino como negócio”, não demonstra ter conhecimentos técnicos, científicos e/ou pedagógicos sobre o assunto, visto que, para ela em seu estabelecimento, trabalho psicomotor ocorre em áreas como música e teatro. Diferentemente, sua coordenadora pedagógica, buscando suporte em entendimentos e discursos pedagógicos piagetianos, nos esclarece sobre como são desenvolvidas tais potencialidades.

Assim sendo, o que se percebe nas três instituições pesquisadas é que, há um “ecletismo conceitual”, onde todas afirmaram conhecer o postulado walloniano. No entanto, palavras-chave cunhadas por Jean Piaget são as mais correntes.

Não obstante, cabia ainda inúmeras outras indagações, dentre as quais a seguinte foi realizada:

Como é elaborada a grade curricular? Constam momentos destinados à psicomotricidade?

As respostas em cada ambiente escolar foram singulares, pois o objetivo dessa indagação tinha como suposto que, além de uma Base Nacional Comum existente, há uma Base Diversificada e é nessa em que se intentava levar nossa discussão. As respostas foram as seguintes:

Escola A “... Através de discussão entre direção, supervisão e professores de acordo com a necessidade de cada disciplina...”.

Escola B “... A grade curricular possui uma base comum e uma parte diversificada. Tem como base os eixos dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) proposto pelo MEC. A carga horária dos componentes curriculares vem do Smed. Cabe à escola definir a questão da metodologia, critérios de

avaliação, instrumentos de avaliação. Seguimos, portanto um esquema assim: eixos › conteúdos curriculares › competências › habilidades › critérios de avaliação (para os alunos). Decidimos que os resultados serão expressos por pareceres e conceitos a cada trimestre e quais e quantos serão os instrumentos utilizados...”

Escola C (proprietária) “... De acordo com os PCN’s...”

Escola C (coordenadora) “... Com a proprietária...”

Dentre todas as respostas, a que mais chama a atenção, sem dúvidas, é da Escola C. Não por acaso, a proprietária se remete ao “PCN”, isto é, ao Documento Oficial que normatiza e delega as diretrizes pedagógicas do ensino escolar brasileiro. Porém, na tentativa de esmiuçar esse entendimento, a coordenadora pedagógica dessa Instituição assevera que é a “proprietária” do estabelecimento, a responsável pela “organização da grade curricular da escolar” e que não é ela, a pessoa que deveria desempenhar o papel de “coordenar os aspectos e desenvolvimentos pedagógicos da escola”. Tal evidência acaba corroborando estudos sobre ensino privado versus ensino público. Também nos convida a refletir a partir de uma indagação, a saber: não haveria necessidade de uma fiscalização, assistência técnica e pedagógica em um estabelecimento no qual a proprietária é quem organiza a grade curricular?

Em contrapartida, a Escola B apresenta uma extensão estrutural e sistemática que alicerça o andamento de uma instituição de ensino, mencionando o seu papel enquanto organismo sociocultural o qual é incumbido de “[...] definir a questão da metodologia, critérios de avaliação, instrumentos de avaliação [...]”. Igualmente, explicita como, esquematicamente, são estabelecidos os processos que, originados da Grade Curricular (do PCN, perpassando SMED, chegando à escola), é organizado e adaptado a realidade escolar “[...] eixos › conteúdos curriculares › competências › habilidades › critérios de avaliação (para os alunos)”.

Já a Escola A, como dito, organiza-se a partir do que a Equipe Diretiva em seu conjunto estabelece. Tal retorno nos leva a considerar questões referentes à gestão democrática, autonomia e descentralização burocrática da escola. A não participação da comunidade escolar (pais e alunos) não estaria indo de encontro com as prerrogativas democráticas discutidas exaustivamente?

Quando um aluno está com dificuldades de aprendizagem, é levado em consideração questões de natureza psicomotora e o que é feito para atendê-lo?

Escola A “... Encaminha-se para aulas de reforço...”

Escola B “...A escola oferece ao cada final trimestre “estudos adicionais”, dos quais participam somente os alunos que não atingiram a média. Buscamos parceiras junto a instituições como UFSM, UNIFRA, OUTROS, para realização de aulas de reforço durante todo ano. Em 2008 já garantimos para matemática e língua inglesa...”

Escola C (proprietária) “...Oferecemos aula de reforço em duas disciplinas na 4ª série (matemática e língua portuguesa), em outras fases e áreas busca-se orientação com profissionais especializados (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo) e fizemos encaminhamento. A profª. Conversa com pais e a coordenadora...”

Escola C (coordenadora) “...Quando uma criança tem dificuldades de aprendizagem, procuramos observar as possíveis causas, conversamos com pais e grupo docente e após encaminhamos para aula de reforço em ambiente escolar, diálogos com a criança junto do SOE, e se necessário trabalho de psicanálise infantil junto a Clínica YX³.”

O objetivo dessa indagação, como sugere todo o arcabouço teórico de Henri Wallon, é demonstrar que algumas dificuldades de aprendizagem de crianças e ou estudantes podem ter sua origem em questões de ordem biopsicossiológica. Levando em consideração esse postulado, indagar às escolas, de modo a analisar-se suas concepções e percepções sobre esse tema, é pertinente.

Como se vê nas respostas, os participantes da Escola A mencionam que há um encaminhamento dos alunos com dificuldades para aulas de reforço, às quais devem ocorrer em outro local e momento (turno inverso...). Já a Escola B, sob nomenclatura diferente, mas com o mesmo mecanismo de funcionamento, encaminha os alunos para “aulas adicionais” que, nada mais deve ser que reforço e assistência pedagógica. O elemento revelador é a abertura dessa escola para firmar parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade em que está localizada. Essas parcerias, há muito são discutidas sobre sua importância, de modo a estreitar cada vez mais as relações entre Universidade-escola.

Por fim, os participantes da Escola C, categoricamente, afirmam que o foco da aprendizagem e assistência são as habilidades básicas (ler, escrever e calcular). Tal ênfase não é por acaso, visto que são basilares para inserir um indivíduo em uma determinada sociedade e, principalmente, lhe proporcionar instrumentalização necessária para adentrar o mundo do trabalho. Também afirmando, todas as demais “dificuldades” encaminhadas para especialistas, as quais, como se constata estão relacionadas à questão da saúde (mental). Complementando, a Coordenadora Pedagógica menciona as parcerias da escola, no caso, com uma clínica particular.

³ Por questões de não se ter autorização para mencionar esse estabelecimento, aqui optamos por denominá-la YX.

Disso decorre que, enquanto uma escola pública vai buscar parcerias com as IES em sua cidade, a escola privada, ao contrário, estabelece assistência de estabelecimentos clínicos. No entanto, o que se percebe de similaridade é que, nenhuma das escolas entrevistadas linkam as possibilidades de que sejam as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, oriundas de causas biopsicossiológicas, demonstrando com isso, um distanciamento dos postulados wallonianos, ainda que em seus discursos haja menção a esses postulados.

Quais as atividades que podem ser utilizadas no desenvolvimento psicomotor com crianças de 3-6 anos? E o que a escola entende por psicomotricidade?

Escola A: "... Através de jogos, representações, atividades físicas. Por meio destas atividades entendemos que as crianças além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem..."

Escola B "...escola não possui educação infantil..."

Escola C (proprietária) "...na escola oferecemos aulas de dança, expressão dramatizada, música. A psicomotricidade é fundamental principalmente na Educação Infantil e Séries Iniciais a aprendizagem se dá pelas atividades que o corpo trabalha..."

Escola C (coordenadora) "...As atividades foram delineadas de forma geral mais sobre a psicomotricidade usamos, Le Boulch (1982) que cita saberes em torno da idéia que a psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no seu processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspecto físico, mental, afetivo-emocional e sociocultural, condizentes com a realidade do educando. Através de ações educativas e movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança proporcionando-lhes uma imagem do corpo que contribui para a formação da sua pessoa integral.

Essa quarta pergunta realizada, mais restritiva do que as anteriores, objetivou captar através da fala dos professores/escola possibilidades reais e concretas de momentos, atividades, situações (didáticas) produzidas exclusivamente com o intuito de atender essa necessidade psicomotora e, também, de forma taxativa, averiguar qual o entendimento desses diferentes estabelecimentos sobre psicomotricidade.

Assim, as respostas por um lado coadunam, pois para todos os segmentos participantes desse estudo, o jogo, o movimento e o brincar são fontes por excelência de estímulos psicomotores. Por outro lado, cada escola, apresenta seu entendimento sobre psicomotricidade. Pois, enquanto a Escola A não especifica idade e seriação em que se deve focar exclusivamente essa habilidade humana, a Escola B afirma não haver "educação infantil" (faixa etária de 0 a 6 anos de idade), se eximindo assim de nos esclarecer acerca do que entendem por psicomotricidade.

Diferentemente de ambas, a Escola C, na qual participaram a proprietária e a Coordenadora Pedagógica, ambas asseveram ser uma habilidade central, porém apenas na Educação infantil e Séries Iniciais. Além disso, o que se constata, é o fato de fazerem uso, na interlocução, de aportes teóricos do pesquisador francês Jean Le Boulch (1982; 1987) e não se referirem ao postulado em questão, foco desse estudo, Henri Wallon.

Os professores são preparados para desenvolver a psicomotricidade da criança? De que maneira se utiliza desse conhecimento, em sala de aula?

Escola A “...São preparados. Trabalham associando a teoria aos conteúdos diários...”

Escola B “... Os professores já trazem esta formação inicial. Nunca foi solicitada à escola formação continuada nesse eixo...”

Escola C (proprietária) “...Profissionais da área da Pedagogia (pedagogos) com formação organizam-se projetos que contemple essas atividades, aulas de dança e teatro...”

Escola C (coordenadora) “... Semanalmente temos uma hora de discussões acerca dos planejamentos das vivências para as aulas, outra hora para diálogos sobre assuntos pertinentes a cada turma, mais 5 horas mensais para palestras, vivências, estudos e diálogos. Acredito que nesses momentos se fazem presentes diálogos onde em grupo docente, realizamos compreensões acerca de assuntos como o Desenvolvimento Psicomotor da criança...”

Essa indagação, a quinta, em um primeiro momento transparece deslocada. No entanto, a razão de lançá-la aos participantes do estudo objetivou introduzir nessa discussão, a importância de se pensar uma aprendizagem (e um ensino) interdisciplinar, na qual, temas, como por exemplo, “formação dos professores (inicial e continuada)” e “didática” dialogariam com a produção de uma educação psicomotora.

Desse modo, se constata que, a Escola A menciona haver uma “relação teoria e conteúdos diários” e que os professores “são preparados”, isto é, que a “formação inicial (e quem sabe a continuada também)” é suficiente para atender essa necessidade na aprendizagem, de modo que consigam aliá-la às teorias e conteúdos de cada disciplina. A Escola B, por sua vez, como já mencionado, não possui educação infantil e, portanto, se complementa respondendo que tais conhecimentos deveriam ser desenvolvidos no período de formação inicial. Elemento revelador é o fato de atribuírem apenas à educação infantil, estímulos e trabalhos voltados para uma educação psicomotora. Ora, retomando o que se discorreu acerca dos estudos wallonianos, o desenvolvimento psicomotor se dá em todas as faixas etárias e está intrinsecamente relacionado aos demais elementos constituintes da interação humana (o social e cultural, por exemplo).

A Escola C, por sua vez, atribui aos “pedagogos” a incumbência de produzir e sistematizar projetos (escolares) que atendam essas demandas, sugerindo aulas que primam pela musicalização e teatralidade. Já a coordenadora da escola, apresenta um detalhamento de diferentes momentos, os quais se destinam à discussão e estudos de temáticas variadas, conforme necessidades escolares e, que esses encontros contemplem as demandas psicomotoras.

A escola proporciona espaços, materiais e atividades para uma educação psicomotora?

Escola A “... Sim...”

Escola B “... A escola desenvolve vários projetos facilitando espaços e materiais disponíveis pela escola, exemplos de projetos: A- xadrez – a escola cede o espaço e os pais adquirem o material, é destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. B- leitura – a escola cede espaço na escola para formação de professores e, através do projeto (GEPES) são adquiridos materiais como livros. C- filosofia – a escola cede espaço nas reuniões pedagógicas espaço para a formação de professores e junto aos alunos o grupo se responsabiliza pelo material, se a escola não possui o que é necessário. D- italiano – a escola cede espaço e a família é responsável pelo material. E- reforço – a escola cede o espaço e a família tem responsabilidade de encaminhar os alunos com dificuldades às aulas. F- hora do conto – acontece dentro do horário de aula e a escola tem responsabilidade na aquisição do material necessário.

Escola C (proprietária) “...Sim, o salão da escola, a pracinha, quadra de esporte (de areia e de basquete, gramado, etc.), piscina...”

Escola C (coordenadora) “... Sim possuímos uma praça ampla e professores especializados em dança, teatro e movimento (jogos corpóreos), musicalização, e procuramos desenvolver atividades contextualizadas aos nossos projetos...”

Considerou-se pertinente lançar essa indagação sobre a estruturação física das escolas, isto é, os espaços e materiais disponibilizados aos profissionais da educação que nelas atuam. Tais elementos são importantes de se perscrutar, já que são elementos que viabilizam a concretude e realização da ação pedagógica e didática na escola e em sala de aula.

Mais estritamente, julgou-se interessante questionar sobre quais elementos materiais esses espaços educacionais possuíam, e que servissem de suporte à uma educação psicomotora. No entanto, tal questionamento, ao que parece, não foi suficiente para que a Escola A apresentasse sobre tais aspectos, o que acarretou em uma resposta sucinta, genérica e superficial.

Já a Escola B apresentou para além de elementos materiais, os de natureza técnica, pedagógica e teórica. De acordo com o retorno dado, a escola coloca à disposição de seus estudantes e professores ampla variedade de projetos, os quais

visam auxiliar o ensino escolar. No entanto, refletindo sobre a mesma, anteriormente ao se indagar sobre a psicomotricidade, mencionaram nunca terem tido necessidade de desenvolver trabalhos sobre esse “eixo”. Tal constatação reflexiva nos leva a considerar incongruente interpretar a devolutiva da Escola B, que há amplo repertório pedagógico ofertado aos estudantes que vise atender às necessidades psicomotoras. Parece se tratar mais de uma proposta pedagógica visando atender projetos de aprendizagem do que um projeto para uma educação psicomotora na escola.

Já representando a Escola C, a proprietária destacou os aspectos espaciais dessa instituição como elemento pedagógico estimulador de uma educação psicomotora, o que é corroborado pela coordenadora pedagógica que destacou o fato de que todas as atividades que envolveriam elementos psicomotores são produzidas e sistematizadas de acordo com as turmas e projetos escolares, tornando-os assim, contextualizados.

Essas foram as seis perguntas basilares do estudo que se realizou durante um período de 45 dias com três escolas, sendo que cada uma delas pertencia a uma esfera distinta (uma privada, uma municipal e uma estadual).

Algumas Considerações

À guisa de conclusões, o presente estudo nos permitiu realizar algumas inferências e, a partir dessas, refletir sobre alguns elementos constituidores do fazer pedagógico escolar. Dentre esses, citam-se a formação dos professores em seus aspectos temporais, ou seja, percebeu-se que todas as escolas apresentam um entendimento de que, os saberes referentes à educação psicomotora deveriam ser estudados durante o período de formação inicial docente. Sendo assim, algo está relacionado à dimensão daquilo que Tardif (2002) cunhou como sendo “saberes docentes”, uma vez que, as respostas dos participantes nos convidam a pensar, também, a questão da (cor)relação entre esses “saberes escolares”, “curriculares” e saberes experienciais”.

Nesse sentido, apesar da interdependência destes saberes, percebe-se o hiato e distanciamento entre esses saberes no discurso dos professores, ao menos, no que tange ao tema pauta deste estudo, a educação psicomotora. Ora, sendo os saberes experienciais o resultado do exercício profissional realizado diária, semanal, mensal e

anualmente em suas cargas horárias, se não há espaço e flexibilização curricular para que outras temáticas não hegemônicas sejam desenvolvidas, parece-nos que este campo do saber se define. O saber curricular que, para o autor, é produzido no decorrer da carreira, acaba por ser engessado para áreas e dimensões específicas, como o intenso foco dado apenas à Língua Portuguesa e Matemática.

Consequentemente, percebeu-se nas análises que outro fator, pertinente ao fazer pedagógico escolar, não se evidenciou nas interlocuções, a saber, a formação continuada, fenômeno esse que nos convidou a pensar o papel e a concepção de formação cristalizada e que constituem o fazer e o saber pedagógico na escola.

Também se constatou serem os postulados de Henri Wallon desconhecidos dos profissionais da educação participantes deste estudo. Embora, majoritariamente, todos tenham feito menção a este pesquisador, como “leitura de graduação”, no que se refere aos seus postulados teóricos e conceituais acerca da psicomotricidade, evidenciamos o desconhecimento por parte dos sujeitos professores participantes. Tal fenômeno levanta novamente a questão das estruturas curriculares dos cursos de formação do/para o magistério, bem como, as temáticas hegemônicas no/do universo escolar que gira, heliocentricamente, em torno das pautas da alfabetização e ensino de matemática como habilidades e conteúdos centrais, enquanto os demais saberes escolares são deslocados periféricamente para pesquisas, estudos, consultas e aprofundamentos didáticos de forma pessoal, delegadas e legadas às necessidades particulares de cada professor, turma e/ou escola. Tal reflexão, evidenciada nos três ambientes escolares, distintos no que tange à dimensão estrutural pedagógica e didática, em que atuam diferentes atores, é feita com base nos dados coletados, ainda que iniciais e apenas sugestivos, convidando-nos a pensar a possibilidade de haver demandas estruturais que perpassem e atravessem os diferentes cenários e contextos escolares.

Aliados a isso, parece-nos haver certo ecletismo e distorção conceitual, fenômeno constatado na fala de nossos interlocutores, uma vez que o uso de terminologias como “sensório-motora” fora recorrente em todos os ambientes escolares pesquisados. Tal fato nos convida a pensar no fenômeno das “ideias pedagógicas” (SAVIANI, 2008) hegemônicas cristalizadas e que norteiam o saber e fazer escolar, como pareceu-nos ser o caso do ideário construtivista piagetiano (ROSSLER, 2006).

Conclusivamente, se constatou que, embora cada ambiente escolar tenha especificidades socioculturais, didáticas e pedagógicas distintas, todos apresentaram

incongruência acerca de seus entendimentos sobre a educação psicomotora e, também, sobre os postulados de Henri Wallon referente à temática pesquisada. Tais evidências abrem margem para novos estudos e novas indagações sobre a importância da relação teoria-prática na formação inicial, no trabalho e continuada dos profissionais da educação.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Trad: Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.
- ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação**. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Trad: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **A criança turbulenta:** estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Trad: Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2007a.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **Do ato ao pensamento.** Lisboa: Ed. Portugália, 1966.

Recebido em: ago. 2021

Aceito em: jun. 2022