Anuário da Produção

Acadêmica Docente

Vol. 1, Nº. 1, Ano 2012

Luciana Alves de Moura

Faculdade Anhanguera de Taubaté

luciana.ca.ma@hotmail.com

Pollyana Scutti Palma

Orientadora

pollyscutti@hotmail.com

Janaina Benzi

Coordenadora

janaina.benzi@aesapar.com

Anhanguera Educacional Ltda.

Correspondência/Contato

Alameda Maria Tereza, 2000

Valinhos, São Paulo

CEP 13.278-181

rc.ipade@unianhanguera.edu.br

Coordenação

Instituto de Pesquisas Aplicadas e
Desenvolvimento Educacional - IPADE

<tipo manuscrito>

Recebido em:

Avaliado em:

Publicação:

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS PSICOMOTORAS CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E MOTOR COM CRIANÇAS NA FASE PRÉ-ESCOLAR PORTADORAS DA SÍNDROME DE DOWN.

ResuMO

A educação inclusiva promove o acesso de crianças de síndrome de Down à educação aplicada na rede regular de ensino, mas para que esse acesso seja efetivo é necessário conhecer a síndrome e a importância do desenvolvimento psicomotor dessas crianças.  As brincadeiras psicomotoras auxiliam os alunos portadores da síndrome no desenvolvimento de suas habilidades, pois a criança Down  aprende de forma mais lenta.  Este artigo é fruto de pesquisa bibliográfica contribuindo através das brincadeiras psicomotoras, com caráter de estimulação, a fim de proporcionar ao indivíduo Down possibilidades de desenvolvimento (motor, intelectual e socioemocional) mais próximas da normalidade favorecendo assim, a aprendizagem efetiva desta criança portadora da síndrome.

**Palavras-Chave:** síndrome de Down; desenvolvimento psicomotor; aprendizagem.

abstract

The process of learning of the reading and the writing is conditional the diverse factors, that will be able to contribute for a good or bad performance of the reading learning and for the efficient development of the written language. he writing presents in any language aspects of speaks. This type of boarding, that compares the individuals, searchs to carry through a process of understanding of the abilities of the pupils, in relation to the vocabulary, fonológica conscience, sequenciamento, fonológica memory, visual memory, copy of figures, Arithmetic and quality of the writing; e, finally to verify as they if find in the process of reading and writing. Ahead of this problematic situation, she makes if necessary to study the process of acquisition of the reading and the writing, explaining, justifying, differentiating the real reasons, that each child of incases, in search to present the ways that are used so that the pupil understands this new world to be discovered of the reading and the writing.

**Keywords**: reading; writing; literacy.

Introdução

*“A oportunidade de interações lúdicas entre crianças portadoras de*

*necessidades educativas especiais com outras crianças pode construir*

*relações menos preconceituosas. No momento da brincadeira as interações*

 *são motivadas pela atividade em si, facilitando o respeito pela diferença”.*

Adelaide Rezende de Souza

A Educação Especial segundo a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei nº 9394/96 é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

De acordo com Dutra (2010), o acesso passa a ser condição na legislação que prevê o atendimento de portadores de necessidade especiais na educação regular transformando os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Passa-se então a partir de 2003 a serem implementadas estratégias para disseminar os referenciais da educação inclusiva no país e, então, é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O ministério da Educação em parceria com os estados, municípios e o Distrito Federal desenvolvem um amplo processo de formação de professores e gestores. Essa ação promove a construção de uma política de educação especial com o desafio de perpassar todos os níveis de ensino. No entanto, essa ação levou a se repensar as práticas educacionais concebidas.

Em 2008, foi publicada pelo MEC a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que:

[...] instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos alunos, e o público alvo da educação especial constituído pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superlotação. (DUTRA, 2010, p.22).

Segundo as diretrizes da nova política, a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos da educação infantil à educação superior.

Nesse sentido, o conceito de acessibilidade é  incorporado como promoção da igualdade de condições entre os alunos, pois são previstas ações que permitem a organização do atendimento educacional especializado em escolas comuns. Seguem abaixo as ações favorecidas de acordo com Dutra (2010), as quais são voltadas à acessibilidade da inclusão de alunos da educação especial no ensino regular:

 A implantação das salas de recursos multifuncionais;

 A promoção da acessibilidade arquitetônica;

 A constituição de rede de formação continuada de professores em educação especial;

 A ação interministerial desenvolvida pelos Ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, para o monitoramento do acesso e permanência na escola;

 A realização do PROLIBRAS. (DUTRA, 2010, p.22 e 23).

Diez (2010) afirma que a educação inclusiva é um processo que desafia às práticas de exclusão. No entanto, a ideia de que todas as pessoas possuem o direito de receber uma educação em um sistema único não é suficiente, pois são necessários ações para que isto ocorra.

“A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos”. (DIEZ, 2010, p.17)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998), educação inclusiva deve ser para todos, desde a educação infantil, pois é nesta etapa da educação básica que a criança passa a ter seu direito de acessibilidade garantido. Dessa forma, educar crianças com necessidades especiais na educação infantil é uma integração que proporciona o convívio com a diversidade. Nesse sentido, na educação infantil de zero a cinco anos a aprendizagem pode ser construída com todos os alunos independente de sua necessidade especial através das brincadeiras especiais direcionadas ao desenvolvimento psicomotor no contexto escolar.

[...] aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências, diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. (BRASIL, 1988, v. 1, p.35).

 Com relação à Carvalho e Hennig (2009 *apud* FERREIRA & RAMOS, 2009), o processo de aprendizagem é sempre uma via de mão dupla: aprende tanto aquele que está “ensinando” quanto àquele que está “aprendendo”. Na medida em que a escola se mostrar aberta ao diálogo e receptiva aos indivíduos com necessidades especiais, os instrumentos necessários para a inclusão serão, aos poucos, obtidos. É importante estar atento a quem a escola está recebendo – quais as suas necessidades, qual a sua demanda – como também às necessidades específicas daquela escola. A escola regular se faz necessária para que o comportamento cognitivo das pessoas com necessidades especiais seja ampliado, aliado ao aumento de oportunidades nos vários ramos da atividade humana, colocando o indivíduo mais perto, mais inserido na sociedade.

 Ainda segundo as autoras, quando se recebe uma criança com uma síndrome, no caso, a síndrome de Down, ela já vem rotulada, identificada por uma série de características predeterminadas, e fica difícil pensar no potencial próprio, individual, que aquela pessoa possui. Ao mudarmos o foco e olharmos na direção do indivíduo, poderemos trabalhar com o portador da síndrome de Down de forma individualizada, atentos e observando se estamos proporcionando condições adequadas para o seu desenvolvimento e, se essas condições são, na verdade, as melhores para aquele sujeito. A teoria e a vivência servem como instrumentos para podermos perceber o outro e, desse modo, escolher qual é a melhor forma de ajudá-lo.

[...] acreditamos que a importância da estimulação psicomotora no desenvolvimento do indivíduo Down é comprovadamente eficaz, da mesma forma que nos indivíduos “normais” e naqueles com distúrbios na área motora, intelectual e socioemocional. (Carvalho e Hennig, 2009 *apud* FERREIRA & RAMOS, 2009, p. 118).

Tais considerações foram feitas com o intuito de mostrar a importância da estimulação psicomotora com crianças portadoras da síndrome de Down favorecendo o seu desenvolvimento nas diversas áreas e, contribuindo assim, de maneira eficaz a sua inserção no âmbito escolar. Desta maneira ainda reflete-se sobre o conhecimento mais aprofundado desta síndrome antes mesmo de uma abordagem na contribuição das brincadeiras psicomotoras neste processo.

* 1. Síndrome de Down

De acordo com Penha (2011 *apud* FERREIRA *et al., 2011*), a síndrome de Down é caracterizada por uma anomalia genética, sendo identificada pela presença de três cromossomos no par 21, ao invés de dois e, desta maneira, também é conhecida como trissomia 21. Existem três tipos diferentes de anomalia genética que são a causa da síndrome de Down. São elas: trissomia, translocação e moisaicismo; todas essas alterações encontram-se no par 21.

Segundo a autora, a chamada trissomia indica que o par 21 possui três cromossomos ao invés de dois. A presença de um cromossomo extra no par 21 decorre de uma divisão celular falha; esta falha pode ocorrer no espermatozoide, no óvulo ou durante a primeira divisão da célula depois da fertilização, sendo esta última possibilidade muito rara. A translocação tem incidência sobre uma menor parte dos portadores; a presença da síndrome também ocorre por um problema cromossômico. Nestes casos, o cromossomo 21 está ligado a outro, resultando em um total de três cromossomos 21 em cada célula, com a diferença de que o terceiro não é livre, mas translocado. Finalmente, os portadores da síndrome de Down podem apresentar também uma alteração cromossômica denominada moisaicismo. Neste caso, algumas células possuem 47 cromossomos e outras 46, formando assim um mosaico. Geralmente, os portadores que apresentam o moisaicismo têm traços menos acentuados da síndrome e capacidade intelectual mais elevada que os demais.

Atualmente técnicas cada vez mais avançadas capacitam a possibilidade de um diagnóstico pré – natal a respeito da síndrome de Down. Isto possibilita um tempo maior para que a família busque informações, aconselhamento terapêutico e estimulação do desenvolvimento precoce. (Penha, 2011 *apud* FERREIRA *et al.,* 2011, p. 267).

A autora ainda afirma que pessoas com síndrome de Down apresentam algumas características comuns entre si, sendo facilmente diferenciadas de uma pessoa com o desenvolvimento normal. Estas características são as mais frequentemente observadas, o que não significa que todas as crianças obrigatoriamente tenham de apresentá-las, ou que não apresentem nenhuma outra característica comum.

* cabeça um pouco menor que a de crianças com desenvolvimento normal;
* rosto achatado, apresentando nariz pequeno, pálpebras estreitas e oblíquas e orelhas pequenas;
* boca pequena e língua geralmente protusa;
* pescoço curto e largo;
* mãos e pés pequenos e ásperos;
* hipotonia muscular;
* frouxidão ligamentar;
* retardo mental, na maioria dos casos de leve a moderado;
* em alguns casos, apresentam cardiopatias congênitas. (Penha, 2011 *apud* FERREIRA *et al.,* 2011, p. 267).

Os sinais específicos mais frequentemente presentes em todas as idades são: fissuras palpebrais oblíquas, ponte nasal achatada, prega palmar única ou simiesca, estrutura baixa e extremidade encurtada (especialmente mãos e dedos), hiperflexibilidade e língua relativamente grande e protusa.  (LEFEVRE, 1981, p. 17).

Lefévre (1981) acrescenta que o indivíduo com a síndrome possui um retardo variável no desenvolvimento psicomotor.

Esse atraso ou retardo no desenvolvimento levou a síndrome a ser associada por mais de um século a “uma condição de inferioridade” (SCHWARTSMAN, 1999).  O atraso no desenvolvimento do sujeito com a síndrome pode estar associada a outros problemas clínicos como cardiopatia congênita (40%), problemas de visão (15-50%), auditivos (50-70%), distúrbios de tireoide (15%), problemas neurológicos (5-10%), envelhecimento precoce, obesidade e hipotonia. O diagnóstico precoce é essencial para o desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down, por isso em caso de suspeita de bebês com a síndrome é necessário se realizar um exame de estudo do cromossomo (cariótipo), pois o bebê precisa receber tratamento e, especialmente receber estímulos que o auxiliem em seu desenvolvimento psicomotor.

A criança com síndrome de Down possui um desenvolvimento mais lento do que o do bebê sem a síndrome, no entanto, apesar de serem mais dependentes, Lefévre (1981) afirma que o sistema nervoso central se amadurece de forma constante e a criança com síndrome de Down se desenvolverá de forma mais vagarosa e evoluirá em inteligência e habilidades até a idade adulta.  Apesar de o desenvolvimento lento ser comum em todas as crianças com a síndrome, existem diferenças entrem elas como: cada uma terá seu jeito de ser, de brincar, o seu tempo de aprender ficando a cargo do profissional de educação perceber a forma mais carinhosa de levá-la a aprender introduzindo em sua vida escolar atividades lúdicas que promoverão seu desenvolvimento de forma mais efetiva.

Segundo Werneck (1999), falar, andar, sentar, levantar e ficar de pé são atividades comuns que as pessoas não se dão conta que precisaram receber estímulos para executá-las durante a primeira infância.  Nesse sentido, a criança Down precisa receber um trabalho de estimulação desde o seu nascimento para que possa desenvolver seu potencial buscando assim sua independência.  O desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial não pode ser comprometido, por isso a necessidade de ajuda especializada desde a primeira infância como: fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicomotricidade, terapia ocupacional, dentre outras.

A intervenção precoce objetiva promover o desenvolvimento sensório-motor e social do bebê, buscando criar condições melhores para que a criança pequena aproveite ao máximo as aprendizagens que vivencia em seu mundo social.  Podemos aqui considerar que, se na criança dita normal a aprendizagem das atividades motoras requer uma boa parcela de prática e experiências, mais aplicação será necessária ainda para uma criança com Síndrome de Down. (GOMES, 2009, p.250).

Contudo, as crianças com Síndrome de Down não podem ser consideradas como uma pessoa treinável, pois a partir dos estímulos ela pode desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.  Na Educação Infantil, a criança Down pode receber cuidados essenciais ao seu desenvolvimento, pois é nesta etapa da educação básica que a criança recebe uma educação voltada ao brincar, cuidar e educar.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1988, v.1, p.23).

Educar crianças com necessidades especiais na educação infantil, especialmente com Down, envolve comprometimento “com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática” através da promoção do “convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira” (BRASIL, 1988).

O convívio com as outras crianças promove o desenvolvimento e aprendizagem, permitindo estímulos positivos na criança Down que aprende através do convívio social.

No entanto, esse processo de inclusão necessita de uma estrutura organizacional que atenderá crianças Down e pressupõe propostas que considerem:

 grau de deficiência e as potencialidades de cada criança;

 idade cronológica;

* disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade;

 condições socioeconômicas e culturais da região;

 estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial já implantado nas unidades federadas.  (BRASIL, 1988, v.1, p.37).

Contudo, esse processo só é  possível se essas crianças forem incluídas de fato na instituição de ensino a partir do envolvimento da comunidade escolar o que dará  sustentação ao processo de inclusão.

Carvalho e Hennig (2009 *apud* FERREIRA & RAMOS, 2009), enfatizam que a síndrome de Down tem como uma de suas características mais marcantes o fato de seus portadores terem a possibilidade de exercer no cotidiano, atividades comuns aos indivíduos ditos “normais”. Não podemos esquecer que isso é o resultado de um investimento precoce, que acontece após o diagnóstico da síndrome ser confirmado e informado aos pais. A fase importante para trabalhar com todos os aspectos do desenvolvimento (motor, intelectual e socioemocional) é na faixa etária que compreende o nascimento até completar oito anos aproximadamente.

* 1. Síndrome de Down e Inclusão

Schwartzman (1999) afirma que a criança com Síndrome de Down aprende num ritmo diferente das outras crianças, no entanto, isso não implica que ela não vai aprender, mas que ela precisa de mais estímulos que as outras crianças para construir sua aprendizagem.  Dessa forma, é possível que um indivíduo com Síndrome de Down chegue até a faculdade ou a cursos profissionalizantes, porque isto está relacionado ao grau de deficiência e aos estímulos oferecidos a este durante sua infância e adolescência. Uma criança com Síndrome de Down possui a capacidade de evoluir, desde que receba atendimento adequado.

A educação de crianças com Síndrome de Down, apesar de sua complexidade, não invalida a afirmação de quem tem possibilidade de evoluírem.  Com o devido acompanhamento, poderão tornar-se cidadãos úteis à comunidade, embora seus progressos não atinjam os patamares das crianças normais. (SCHWARTZMAN,1999, p.262).

A criança com Síndrome de Down entre 3 e 5 anos pode aprender muito, pois nesta faixa etária elas apresentam um abrangente largo de desenvolvimento, através das habilidades exercidas diariamente por meio da coordenação motora grossa e fina e na convivência social.

É durante a pré-escola que a criança Down pode aprender muito através da “exposição precoce à linguagem das outras crianças” e é essencial que ocorra uma “interação entre os educadores e pais”. (GOMES, 2009, p. 251).

Ainda segundo o autor, as crianças com Síndrome de Down se adaptam bem à escola, no entanto, existe a necessidade de se estabelecer um programa educacional escolar adaptado às suas necessidades especiais e habilidades.

[...] É importante que as situações de aprendizagem na escola promovam nessas crianças uma identidade pessoal positiva, sem autoestima e o respeito para consigo e para os colegas (o que vale também para os demais, no sentido de uma reciprocidade saudável e construtiva). (GOMES, 2009, p. 251 e 252).

Para Penha (2011 *apud* FERREIRA *et al., 2011*), a decisão de matricular ou não a criança com síndrome de Down na pré – escola caberá à família; no entanto, a intenção consciente de fazer o melhor pelo desenvolvimento da criança, unida à busca de uma escola que esteja realmente empenhada em um projeto de inclusão satisfatório, pode se revelar um grande ganho para o desenvolvimento da criança Down. A inclusão pressupõe um empenho da instituição em criar estruturas, métodos e formas adaptadas, se necessário for, para que seus alunos com síndrome de Down (ou outras deficiências) aprendam realmente, com significado e conteúdo que estimulem seu desenvolvimento global e sejam relevantes para a vida em sociedade. Sendo assim, a escola tem importância única no processo de inclusão; esta importância será de caráter positivo se todos dentro dela (escola) estiverem empenhados a transmitir a todas as crianças valores corretos a respeito das pessoas com deficiência, além dos conteúdos e aprendizados normalmente pertinentes à escola.

Gomes (2009) ressalta que a criança Down adquire autonomia gradualmente e ao ser inserida em uma escola de ensino regular, através do contato com  outras crianças, ela terá a oportunidade de interagir com estas em situações cotidianas variadas. Nesse sentido, alerta que alguns procedimentos de natureza pedagógica são necessários para que ocorra sucesso na educação inclusiva que atende crianças com necessidades especiais, em especial Down:

a) adaptação curricular de pequeno e grande porte; aqui deve-se pensar nas principais implicações para o aluno com a Síndrome de Down, ou, de maneira ampliada, para os alunos com deficiência mental;

b) correspondentemente, deve-se elaborar uma didática apropriada ao aluno com esta síndrome, isto é, uma aprendizagem que vá do concreto ao abstrato (sem, entretanto, descuidar com as possibilidades cognitivas de uma abstração crescente por parte deste aluno), que respeite o ritmo apropriado no ensino e a necessidade eventualmente da repetição dos conteúdos trabalhados;

c) como já comentamos acima, o currículo escolar deve contemplar temas que variem dos acadêmicos aos funcionais (tudo o que é pertinente para a vida diária e para a ampliação da esfera social da criança com a síndrome de Down);

d) terminalidade específica ou diferenciada, quando for o caso. (GOMES, 2009, p.252).

 Conclui-se com Werneck (1992):

[...] portadores da síndrome de Down que tiveram a possibilidade de, desde cedo, se utilizarem dos tratamentos baseados em técnicas de estimulação, que nasceram com um potencial melhor, que vivem em sociedades e culturas que não exigem deles um rendimento além de suas possibilidades, podem chegar a ter uma vida feliz e, em alguns casos, tornarem-se independentes. (WERNECK, 1992, p. 32).

Diante do exposto, objetiva-se com este artigo frente às pesquisas bibliográficas, apresentar a real importância das brincadeiras psicomotoras contribuindo para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo nas crianças na fase da pré-escola portadoras da síndrome de Down desenvolvidas no âmbito escolar, demonstrando assim, a importância e a necessidade de esta criança se construir como cidadã.

1. DESENVOLVIMENTO

Para a realização desse artigo, foram feitas pesquisas bibliográficas, através de livros, artigos científicos de diversos assuntos relacionados ao tema e autores, com visão e pensamentos diferentes, onde se obteve uma base enriquecedora para o desenvolvimento do trabalho.

Segundo Penha (2011 *apud* FERREIRA *et al., 2011*), o brincar é a atividade natural de qualquer criança, inclusive daquela que tem síndrome de Down. Por isso esta deveria ser a “linguagem” mais adequada para a inclusão destas crianças socialmente, seja dentro do próprio lar (brincando com os adultos e com as crianças que fazem parte da família), na escola (brincando com crianças portadoras ou não da síndrome de Down ou de outras síndromes), no parque, no shopping, na rua, no playground, enfim, em qualquer local onde houver crianças.

A psicomotricidade pode ser definida como uma ciência que investiga e estuda as influências e as relações entre o psiquismo e a motricidade.  Para Paiva (2012), psicomotricidade é “a educação do homem pelo movimento”, em relação  à etimologia da palavra psicomotricidade consiste em: “psique : mente, motricidade é a prioridade que possuem certas células nervosas de determinar a contração muscular”.

Para a autora, a psicomotricidade se preocupa com o desenvolvimento global do sujeito em suas fases e articula-se com a neurologia, psicologia e a pedagogia, porque se preocupa com as relações entre o sujeito e o seu corpo considerando os aspectos psicomotores, cognitivos e sócios afetivos.

Nesse sentido, o desenvolvimento psicomotor é de sua importância para a prevenção de problemas de aprendizagem, além da reeducação do tônus, da postura, da lateralidade, da direcionalidade e do ritmo.

Psicomotricidade é hoje concebida como a integração superior de motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e instrumento privilegiado através do que a consciência se forma e se materializa. (FONSECA, 1983, p.28).

A psicomotricidade tem como objeto de estudo o homem englobando as áreas educacional, pedagógica e de saúde, tendo como interesse o movimento e o desenvolvimento muscular do esquema corporal.

Nesse sentido, Nogueira (2012) afirma que a psicomotricidade está  relacionada à aprendizagem porque ela auxilia o indivíduo em seu desenvolvimento, porque “trabalha a relação entre o gesto, a afetividade, a interação com o meio e o cognitivo na execução dos movimentos”, através da estimulação psicomotora ao longo do desenvolvimento infantil.

Em intersecção com a psicopedagogia atuará mediando na aprendizagem do sujeito, pois a psicopedagogia tem como “objetivo de estudo a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos de desenvolvimento visando resolver os problemas de aprendizagem, mediante atendimento”. (LOMONICO, 2002, p. 15).

O trabalho psicopedagógico ocorre através de intervenções que se objetivam em favorecer a apropriação do conhecimento, enfocando o sujeito e a sua relação com a aprendizagem.  O psicopedagogo investiga os motivos ou causas que prejudicam o indivíduo a adquirir e desenvolver habilidades.

O psicopedagogo tem como função identificar a estrutura do sujeito, suas transformações no tempo, influências do seu meio nestas transformações e seus relacionamentos com o aprender.  Este saber exige do psicopedagogo o conhecimento do processo de aprendizagem e todas as suas inter-relações com outros fatores que podem influenciá-lo, das influências emocionais, sociais, pedagógicas e orgânicas. (BOSSA, 2007, p.21).

Bossa (2007) acrescenta que:

A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto e, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos. (BOSSA, 2007, p.21).

Nesse sentido, o paralelismo entre a ação psicomotora e a psicopedagógica frente à aprendizagem, ou seja, ambas tem o corpo como instrumento de trabalho, buscando os sintomas do não aprender e transformado este instrumento em um meio para aprender.

 [...] “o corpo é o mediador que, através de sua linguagem, propicia a relação com  o outro denuncia o ser da falta, os processos transferenciais e a ação desejante”. (COSTA, 2001, p.18).

Ao longo do desenvolvimento, a criança adquire habilidades e conceitos, assim a psicomotricidade e a psicopedagogia promoverão um trabalho interdisciplinar buscando a solução das dificuldades de aprendizagem auxiliando a criança na construção do conhecimento.

Assim como Bueno (1998), acreditamos que a importância da estimulação psicomotora no desenvolvimento do indivíduo Down é comprovadamente eficaz, da mesma forma que nos indivíduos “normais” e naqueles com distúrbios nas áreas motora, intelectual e socioemocional. A Psicomotricidade objetiva ao indivíduo explorar melhor o seu meio e captar mais adequada e rapidamente os seus estímulos. No sujeito Down, essa prática também busca impedir a aquisição de hábitos de autoestimulação, deformações ou descompensações que podem trazer transtornos secundários nas áreas relacional e social, bem como uma melhora motora e postural, tendo em vista o grau de hipotonia muscular variável.

Dessa forma este estudo procura abordar como o buscar pode ser um estímulo psicomotor para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

2.1. Desenvolvimento Psicomotor e a Síndrome de Down

Com relação a Cardoso (1988), o desenvolvimento psicomotor envolve “um paralelismo entre o desenvolvimento das funções motoras de movimento e de ação e o desenvolvimento das funções psíquicas”. A evolução de uma criança normal abrange perturbações psíquicas através das correlações entre o psiquismo e o movimento.

No entanto, a criança adquire nos três primeiros anos de vida o desenvolvimento das coordenações neuromotoras essenciais como: andar, pular, correr, a fala, a expressão, dentre outras noções e conceitos.  Estas aquisições são resultados do processo de maturação e das experiências pessoais, que engloba diferentes estados que a criança passa sucessivamente, a saber:

* ESTADO DE IMPULSIVIDADE MOTORA, contemporâneo ao nascimento: os atos são simples descargas de reflexos ou de automatismos;
* ESTADOS EMOTIVOS: as primeiras emoções aparecem no tônus muscular, na função postural.  As situações são conhecidas não por si mesmas e sim pela agitação que produzem;
* ESTADO SENSITIVO MOTOR: coordenação mútua de percepções diversas (andar, formação da linguagem...);
* ESTADO PROJETIVO: advento de mobilidade intencional dirigida para o objeto. (CARDOSO, 1988, p.18).

O autor ressalta que o dinamismo motor é ligado à atividade mental em todos os estados, por isso na primeira infância é de suma importância o desenvolvimento psicomotor. Já na segunda infância dos 3 – 4 a 7 - 8 anos ocorre o funcionamento dos territórios nervosos, através das “aquisições motoras, neuromotoras e perceptivo – motoras” através da “tomada de consciência do seu próprio corpo, afirmação da dominância lateral”, dentre outras.

O mesmo ressalta que, no entanto, as crianças com Síndrome de Down por apresentarem características que afetam diretamente o desenvolvimento psicomotor como a hipotomia generalizada presente desde o nascimento interferirá no sistema nervoso central e na musculatura e a parte ligamentar da criança.  A diminuição da hipotonia ocorre  com o passar do tempo, mas ela permanece presente por toda a vida em diferentes graus ocasionando movimentos pouco precisos e com pouca ou nenhuma coordenação.

De acordo com Anwar (1981 *apud* FONSECA, 2004), as crianças com trissomia 21, habitualmente designadas como portadoras de síndrome de Down tratam-se de um subgrupo facilmente diferenciado e treinável, que problematiza inúmeros paradigmas defectológicos, além de deixar evidentes, pelo fato de possuir um cromossomo a mais, vários estigmas somáticos, anomalias comportamentais e diversas encefalopatias não progressivas que interferem na lentidão do seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

Outros autores, como Gibson (1978), Knights et al. (1967), Howard e Templeton (1966), Ajuriaguerra (1974), Lefévre (1981 *apud* FONSECA, 2004) apontam igualmente os seguintes dados clínicos de caracterização psicomotora da síndrome:

- Componente expressivo da motricidade lenta e deficitária e dificuldades na cópia, aos subcomponentes das praxias, reguladas pela terceira unidade funcional luriana;

- Disfunção nas exterognosias, na discriminação e localização tátil – cinestésica do corpo, de formas e objetos, problemas no sistema háptico e na integração intermodal (visual – tátil-cinestésica – auditiva), inerente aos subcomponentes da noção de corpo e da estruturação espaço – temporal, reguladas na segunda unidade funcional luriana;

- Negligência proprioceptiva e tônico – postural, inerente aos subcomponentes da tonicidade e do equilíbrio, funções reguladas pela primeira unidade funcional luriana. (FONSECA, 2004, p. 113).

 Ainda segundo Fonseca (2004), esses dados, confirmam a presença de uma neuropatia nas crianças com trissomia 21, neuropatia esta que provoca não apenas a lentidão do seu desenvolvimento motor, como com várias disfunções perceptivo – motoras e de integração sensorial, que convergem para uma caracterização psicomotora e para um potencial de aprendizagem atípicos. Com tais características neurofuncionais, não é de se estranhar que sejam identificadas hipotonias musculares e tendinosas que afetam não apenas o desenvolvimento e o controle postural, como também o tempo de reação e a reaferência motopsíquica, que obviamente surgem mais lentas ou se desintegram neurossensoriamente.

 Vários estudos, como os de Engler (1949 *apud* FONSECA, 2004), confirmaram a aquisição da capacidade de andar nestas crianças por volta dos três anos, enquanto a criança normal obtém esse domínio entre os dez e os dezenove meses.

 Brouseau (1928 *apud* FONSECA, 2004) demonstrou que essas crianças apresentam uma sensibilidade tátil – quinestésica e cutânea reduzida, evocando atrasos significativos na localização e na identificação e representação das partes do corpo. Cornwell (1974 *apud* FONSECA, 2004) demonstrou, num estudo minucioso com crianças portadoras de síndrome de Down comparadas com crianças normais, que os indicadores do desenvolvimento motor no primeiro ano de vida se aproximavam, mas que nos anos subsequentes eles tendiam para uma desaceleração mais evidente na praxia fina e na praxia global.

 Fonseca (2004) finaliza ressaltando que a caracterização psicomotora das crianças com síndrome de Down, devido à sua neuropatologia não evolutiva, ajuda, em parte, a perceber como o corpo (motor) e o cérebro (psíquico) interagem para dar origem à ontogênese da aprendizagem no ser humano. Em síntese, quando as reciprocidades neurofuncionais entre o motor e o psíquico e entre o psíquico e o motor estiverem comprometidas, desconexa e sem harmonia interativa com o envolvimento, o potencial de aprendizagem e de adaptabilidade surge disfuncional e deficitário. A caracterização psicomotora da trissomia 21 parece apontar nesta direção. Conclui-se ainda o autor que:

[...] a psicomotricidade, quando devidamente utilizada em termos de intervenção habilitativa, pode efetivamente enriquecer tais interconexões neurofuncionais na criança portadora de trissomia 21. Ao fazê-lo, estamos de fato promovendo seu desenvolvimento holístico e pondo em prática aquilo que os pioneiros da Psicomotricidade nos transmitiram. (FONSECA, 2004, p. 115).

Carvalho e Hennig (2009 *apud* FERREIRA & RAMOS, 2009), demonstram os principais objetivos que a Psicomotricidade busca trabalhar e, em especial as crianças com síndrome de Down:

* Respeitar as diferenças individuais;
* A tomada de consciência corporal como lugar de sensação, expressão e criação;
* Preocupar-se com a participação ativa do indivíduo;
* Buscar a integração entre a percepção e o movimento, melhorando ou normalizando o comportamento geral do indivíduo;
* Buscar o desenvolvimento do equilíbrio;
* Buscar o controle e a perícia na coordenação global e segmentar;
* Buscar desenvolver o controle do freio inibitório;
* Buscar a organização da expressão corporal e da orientação espaço – temporal;
* Associar a linguagem à terapêutica;
* Facilitar as aprendizagens escolares;
* Fundamentalmente a formação da imagem corporal que vai permitir que o sujeito se desenvolva. (Carvalho e Hennig, 2009 *apud* FERREIRA & RAMOS, 2009, p. 118).

De acordo com Machado e Nunes (2011), um dos campos de aplicação da Psicomotricidade é a educação, na qual se configura em uma atividade preventiva que propicia à criança desenvolver suas capacidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras, levando a uma organização neurológica mais adequada para o desenvolvimento da aprendizagem. Na educação, devem ser utilizados jogos e brincadeiras, que servem como meios para o desenvolvimento psicomotor dentro de uma normalidade, utilizando a estimulação essencial ao aspecto psicomotor, o que facilitará o aprendizado geral e, particularmente, a escrita.

Os autores afirmam que as escolas devem promover a educação de forma que os alunos sintam prazer de estarem em seu interior.

2.2. Educação Psicomotora X Brincadeiras Psicomotoras

Le Boulch (1982) afirma que a educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável a toda a criança que seja normal ou com problemas. Ela ainda responde, segundo ele, por uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajuda sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se por meio do intercâmbio com o ambiente humano.

 O autor defende ainda que a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base da escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e 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. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

 A defesa que Le Boulch (1982) faz da educação motora na mais tenra idade já é a defesa de muitos outros teóricos da educação infantil e, portanto, também da educação básica, seja ela na escola regular ou escola especial. No entanto, ainda se percebe uma grande resistência dos profissionais de educação no que se refere a esta prática diária nos contextos escolares. Há, sem dúvida, ainda pouca informação a respeito das teorias e das práticas e, como não dizer, das distorções acerca dela.

 Machado e Nunes (2011) afirmam que por meio do brinquedo e das brincadeiras, ocorre a descoberta de si mesmo e do outro e, portanto, aprende-se. Afinal de contas, será que pais, escola e educadores valorizam e pautam o brincar na vida das crianças? Deveriam! Pois é no brincar que a criança está livre para criar e é pela criatividade que o indivíduo descobre o seu eu. Pode-se dizer que as brincadeiras e os jogos são as principais atividades físicas da criança; além de propiciar o desenvolvimento motor e intelectual, pode promover saúde e maior compreensão do esquema corporal.

 Alves (2008) aponta que:

[...] “as escolas, tão preocupadas em desenvolver os saberes que moram na cabeça, não têm sequer noção da sabedoria que mora no corpo”. (ALVES, 2008, p. 38).

 O autor ainda defende que é brincando que a gente se educa e aprende.

 Machado e Nunes (2011) ressaltam que o brincar para a criança não é apenas um passatempo ou simples diversão, mas é um momento sério, pois a criança está aprendendo o que ninguém pode lhe ensinar, descobrindo o mundo e as pessoas que a cercam. O importante, com relação aos autores, é que as brincadeiras façam parte do cotidiano da criança no trabalho escolar e, também, fora da escola. O professor pode contribuir muito, em todos os níveis, para a estimulação do desenvolvimento cognitivo, das aptidões e das habilidades e para a formação de atitudes por meio de uma relação afetiva saudável e estável, dentro de uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança e, ainda, aceitando-a do jeito que ela é.

 Para Negrine (2001), o comportamento lúdico não é herdado e sim adquirido por meio de aprendizagem. Essa aprendizagem, segundo o autor, não acontece só na escola, mas, também, em todos os ambientes que possam gerar mediações pedagógicas.

 Ainda, para os autores Machado e Nunes (2011), ao estudarmos uma criança que brinca espontaneamente dentro de seu mundo lúdico repleto de símbolos e significados, podemos entender o processo de desenvolvimento humano como uma sequência de aprendizados, que se dá no decorrer da intervenção do homem em seu meio, e a influência deste no homem. A partir desta reflexão, o professor planeja suas estratégias de maneira que cada aluno seja entendido como um ser com características que o torna um indivíduo constituído de potencialidades. E, de maneira alguma, nós, professores, devemos rotular nossos alunos apenas visando às suas dificuldades, mas sim utilizá-las como sinalizadores e buscar alternativas que mostrem que, muito além dessas dificuldades, existem potencialidades inerentes a cada ser humano.

 Concluem os autores que o brincar, quer seja como recreação psicomotora orientada ou livremente, aponta sempre para resultados positivos para a criança. Oferece inúmeras oportunidades educativas: desenvolvimento corporal, desenvolvimento mental harmonioso, estímulo à criatividade, à socialização, à cooperação, dentre outros.

**Instrumentos e Técnicas**

Para Penha (2011 *apud* FERREIRA *et al., 2011*), a criança com síndrome de Down tem potencialidades e é capaz de aprender, apesar de seu desenvolvimento ocorrer de forma lenta em relação a crianças com desenvolvimento normal. A estimulação do desenvolvimento da criança com síndrome de Down é um aspecto fundamental para que a inclusão aconteça, assim como a conscientização de todos os indivíduos a respeito da deficiência. A atividade mais presente na infância é a brincadeira e, desta forma, é uma “linguagem” indispensável a ser utilizada no projeto de inclusão. Além disso, por meio da brincadeira, a criança aprende, cresce, desenvolve-se, diverte-se, etc.

 Ainda de acordo com a autora, a brincadeira pode ser um fator fundamental e primordial para que a criança com síndrome de Down seja incluída, inicialmente dentro de seu próprio lar, na escola e em todo e qualquer ambiente social. Explorar o jogo e beneficiar o desenvolvimento da criança com síndrome de Down é um passo importante rumo à inclusão. A criança com síndrome de Down deve ser estimulada desde cedo com objetos diferentes, brinquedos interessantes, espaços diferenciados para que ela possa explorar o máximo das coisas possíveis.

Nesse sentido, algumas atividades psicomotoras com crianças portador da Síndrome de Down serão sugeridas para que o profissional tenha um conhecimento sobre as suas possibilidades.

**Coordenação Motora Global:** De acordo com Almeida (2006), a coordenação motora global é a condição que deve ser desenvolvida primeiramente no espaço infantil. É o trabalho que vai apurar os movimentos dos membros superiores (braços, ombros, pescoço, cabeça) e, também, os membros inferiores (pernas, pés, quadris, etc.). Assim, uma grande organização corporal deve ser construída a partir do trabalho de coordenação motora geral. Danças, expressões corporais, exercícios combinados e dissociados são os melhores trabalhos para que a criança possa ter um bom desempenho. Se a criança conseguir acompanhar uma dança trabalhada pelo professor, acompanhar uma atividade física com movimentos associados e dissociados, tiver certo ritmo, possuir equilíbrio; poderemos dizer que ela apresentará uma coordenação motora global satisfatória.

**ATIVIDADES QUE AUXILIAM O DESENVOLVIMENTO DA**

**COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL**

**Em papel:**

* Fazer maquetes em papel;
* Dobrar pedaços grandes de papel e transformá-los em imagens de bichos e pessoas;
* Fazer dobraduras gigantes;
* Montar quebra – cabeça gigante no chão;
* Fazer imagem do corpo humano em tamanho natural, recortar e montar no chão;
* Fazer roupas de papel e usá-las para uma dança ou expressão corporal.

**Com sucatas:**

* Brincar com fitas coloridas;
* Girar as fitas coloridas ao redor da cabeça;
* Pular em cima das fitas;
* Dobrar as fitas e soltá-las no ar;
* Correr com as fitas sem deixá-las tocar o chão;
* Jogar bolas em um cesto colocado a três metros de distância;
* Jogar bolas de ar (bexigas) para o alto e não deixá-las tocar no chão;
* Fazer danças com as bolas de ar esparramadas e não deixá-las cair;
* Entrar em caixas de papelão (grandes, médias e pequenas);
* Fazer um circuito de bambolês para as crianças passarem por dentro;
* Colocar uma fileira de garrafas PET para que as crianças possam correr entre elas sem tocá-las;
* Colocar cartelas de ovos vazias a cinco metros de distância para que as crianças possam enchê-las pegando bolinhas ou grãos que estão distantes;
* Colocar jornais esparramados para que elas possam confeccionar roupas de papel;
* Fazer danças e movimentos com as roupas de papel sem deixá-las rasgar;
* Brincadeiras com malabares, muito em moda hoje em dia: laranjas, garrafas plásticas e outros objetos.

**Com brincadeiras Infantis:**

* Amarelinha; futebol; queima; duro ou mole; morto ou vivo; estátua; passar a bola; bimborão da cruz; esconde–esconde; passar anel; cirandas; cantigas de roda; moicanos; estilingue.

**Com bolas:**

* Passar a bola por cima da cabeça;
* Passar a bola por baixo das pernas;
* Jogar a bola a três metros de distância dentro de um balde;
* Jogar a bola cheia de água dentro do mesmo balde;
* Chutar a bola para que ela passe por um arco, pode ser o buraco de um pneu;
* Pegar a bola, colocar debaixo do corpo e tentar deslizar sem que ela saia;
* Sentar em cima da bola e andar deslizando com ela;
* Massagear o corpo com movimentos circulares da bola;
* Pressionar a bola em todo o corpo com a ajuda de um amigo;
* Chutar a bola para que ela passe por um arco, pode ser o buraco de um pneu;
* Saltar com a bola em cima da cabeça;
* Andar com a bola em cima da cabeça. (ALMEIDA, 2006, p. 43, 44, 45 e 46).

**Coordenação Motora Fina:** Para Almeida (2006), esta coordenação diz respeito aos trabalhos mais finos, aqueles que podem ser executados com o auxílio das mãos e dos dedos, especificamente aqueles com grande importância entre mãos e olhos. Quando uma criança começa a desenvolver uma boa coordenação motora fina, será comum observar que ela também apresentará uma boa tonicidade muscular bem como uma boa coordenação motora global. Ela poderá apanhar copos de plástico com água sem derramar, poderá apanhar objetos delicados sem amassá-los, poderá pintar e colorir sem muita força, poderá equilibrar a força necessária para colorir desenhos nas mais diferentes texturas e superfícies e assim por diante. Também poderemos observar que é a coordenação motora fina quem vai garantir um bom traçado de letra. A escrita da criança irá depender muito do trabalho e do desenvolvimento desta coordenação que a criança estará apresentando. Uma criança precisa ser motivada, precisa ser encorajada, precisa ser levada à possibilidade da tentativa. Para isso, faz-se necessário que ela esteja preparada para o erro, para a perda e, principalmente, para lidar com a situação que, porventura, possa surgir dali. Assim, jamais podemos deixar de lado os aspectos psicológicos que envolvem uma atividade lúdica ou motora para apreciar somente o lado técnico dela. É a junção desses dois universos que dará um resultado infinitamente melhor.

**ATIVIDADES QUE AUXILIAM O DESENVOLVIMENTO DA**

**COORDENAÇÃO MOTORA FINA**

**Em papel:**

* Recorte tiras de papel de revista com o dedo;
* Recorte quadrados, triângulos, retângulos, círculos de revista com o dedo;
* Após recortar as figuras acima mencionadas, cole-as em uma folha de papel sulfite ou manilha;
* Depois recorte todas estas formas com o uso das tesouras;
* Cole grãos em fileiras desenhadas no papel. Pegue um a um dos grãos, cole-os em cima de uma reta feita de cola no papel. Pegue cada um dos grãos com uma pinça da mão. Pegue o grão na ordem crescente ou decrescente em relação ao tamanho. Depois inverta a ordem para que todas as pinças possam ser trabalhadas. Coloque os diferentes grãos (milho, grão-de-bico, feijão, dentre outros) dentro de um potinho para facilitar a criança;
* Se preferir, você poderá fazer esta atividade acima usando fita dupla face, pois a criança poderá colar as sementes instantaneamente;
* Depois que a criança já tiver feito isto em linhas retas, tenha o mesmo procedimento com as linhas curvas;
* Aproveite a técnica do papel para fazer mosaicos;
* Os mosaicos podem ser de: grãos, pedaços de papel rasgados pelas crianças, restos de furadores, retalhos de tecidos, gravetos, botões, cacos de cerâmicas e azulejos.

**Com tintas:**

* Pinte pequenas formas geométricas usando a técnica de pontilhismo com o dedo;
* Pinte formas geométricas usando a técnica de pontilhismo com lápis, pincéis ou com giz;
* Faça desenhos, pinturas em vidros com pincéis ou com giz de cera;
* Pinte panos de pratos, guardanapos e outros tecidos usados pela criança.

**Com sucatas:**

* Faça figuras geométricas usando barbante colado no papel;
* Faça maquetes com sucatas de caixas de papel;
* Construa prédios, casas, lojas, carros, usando caixas de remédios vazias;
* Faça brinquedos usando potes de iogurtes, caixas, tampas, colas e barbantes.

**Brincadeiras Infantis:**

* Bola de gude; cartas de baralho; dominós; colecionar figurinhas; videogame; teclado do computador; cinco-marias; boliches.

**Com bolas:**

* Pegue a bola de gude da mesa usando apenas a pinça de cada dedo;
* Siga girando a bola entre os dedos e vá passando ela de um dedo para outro;
* Faça bolinhas de papel crepom, argilas ou massa de modelar com cada pinça do dedo;
* Coloque bolas, de vários tamanhos, em uma bacia com água morna para que a criança manipule;
* Depois de manipular os vários tamanhos, dê a ela um giz ou um pincel e peça para ela reproduzir circunferências se aproximando o máximo do tamanho natural;
* Pode-se também realizar esta atividade com as outras formas geométricas. (ALMEIDA, 2006, p. 50, 51, 52, 53 e 54).

**Coordenação Viso – Motora:** Segundo Almeida (2006), a coordenação viso – motora é uma parte da coordenação motora fina. Ela envolve o olho e as mãos executando a atividade ao mesmo tempo. Uma ótima dinâmica para realizar a estimulação deste campo é sem dúvida as brincadeiras infantis citadas abaixo, em que constituem os melhores exercícios porque, além de apresentarem todas estas características, podem ser muito lúdicos, desencadear as socializações, os conflitos e, ainda, trabalhar muito a ansiedade.

**BRINCADEIRAS QUE AUXILIAM O DESENVOLVIMENTO DA**

**COORDENAÇÃO VISO – MOTORA**

* Dardos; baralhos; coleção de figurinhas; legos; montagem de maquetes; amarelinha; esconde–esconde; ladrão e assassino; gato e rato; bambolê; pular corda; girar no carrossel; pesca em barracas de festa junina; quebra–cabeça; alinhavo; modelagem em argila; jogo de argolas; blocos lógicos; bola de gude; bonecos feitos de areia; corrida de ovo na colher; queda de dominós; futebol de botão; ioiô; pebolim / totó; tênis de mesa ou pingue–pongue. (ALMEIDA, 2006, p. 56 e 57).

**Lateralidade:** Com relação a Almeida (2006), a capacidade de a criança poder olhar e agir para todas as direções, com equilíbrio, com coordenação mímica corporal e com noções de espaço, é a condição do trabalho de lateralidade. A lateralidade é uma condição que a criança irá descobrindo aos poucos. Ela poderá perceber que será muito útil à sua própria vida poder executar dois ou mais movimentos simultaneamente e em lados opostos. Quanto mais forte for a referência e o treino, mais desenvolvidas serão as diferentes partes que compõem o todo. No entanto, devemos trabalhar com muita calma para respeitar o tempo das crianças. Ao longo do processo escolar, uma criança poderá “mudar de mão”, da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda como algo normal. Quando isto acontece é porque a criança está testando suas próprias condições internas. Porém, jamais o professor e os pais devem impor à criança com que mão ela deverá escrever. Esta deve ser uma liberdade de escolha da própria criança.

Para Le Boulch (1982 *apud* ALMEIDA, 2006):

 A lateralidade é a função da dominância, tendo um dos hemisférios a iniciativa da organização do ato motor, que incidirá no aprendizado e na consolidação das praxias. Esta capacidade funcional, suporte da intencionalidade, será desenvolvida de maneira fundamental nessa época da atividade de investigação durante a qual a criança vai confrontar-se com seu meio. Permitir à criança organizar suas atividades motoras globais é a ação educativa fundamental. Desse modo, coloca-se a criança em melhores condições para constituir uma lateralidade homogênea e coerente. (Le Boulch, 1982 *apud* ALMEIDA, 2006, p. 61).

**ATIVIDADES QUE AUXILIAM O DESENVOLVIMENTO DA LATERALIDADE**

**Em papel:**

* Faça maquetes de cidades com caixas e sucatas de papel;
* Coloque a criança com um boneco em qualquer rua desta cidade – dê comandos de esquerda e direita para ela seguir. Exemplo: ande duas quadras e vire à direita;
* Peça-lhe localizações de praça, de igreja, de supermercado, conforme sua maquete;
* Faça desenhos em papel grande sob comando do profissional;
* Peça para a criança desenhar no centro do papel uma piscina, depois peça-lhe que desenhe à esquerda da piscina uma árvore;
* Peça a ela que desenhe dentro da piscina uma bóia;
* Ao lado direito da árvore, peça que ela desenhe uma flor;
* Acima da piscina, desenhe um gramado;
* Abaixo, desenhe pedrinhas no chão;
* Entre a árvore e a piscina, coloque uma planta;
* Acima da piscina uma mesa;
* Quando o desenho estiver pronto, peça que ela reproduza suas localizações pela oralidade;
* Se houver erros, reconstrua com a criança ou acontecidos, sempre motivando-a.

**Com sucatas:**

* Construa placas de trânsito: vire à esquerda, direita proibida, siga em frente;
* Peça que a criança siga andando como se fosse o motorista;
* Use bolas de meias, ou papel, para que elas peguem, ao serem jogadas, somente com a mão direita ou esquerda;
* Faça corridas com materiais para serem equilibrados com a mão direita e com a mão esquerda;
* Peça-lhe que faça recortes de papel, para colagem, usando a mão dominante (direita ou esquerda).

**Com brincadeiras infantis:**

* Baralhos; corrida do ovo na colher; cordas; dardo; dobraduras; futebol de botão; rodas / cirandas; palitos para colagem; tiro ao alvo; morto–vivo; basquete; bexigas / balões; blocos lógicos; bolas; marchas; movimentos alternados; “onde está a cenoura do coelho”? Atividades em revistinhas onde há uma figura em busca de outra e, para tal, é necessário traçar um caminho. (ALMEIDA, 2006, p. 62, 63 e 64).

**Percepção Espacial:** Para Almeida (2006), o espaço é na infância e, também, na vida adulta um grande desafio. O espaço requer pleno domínio do sujeito para a perfeita integração do ser ao ambiente. Esta percepção não é desenvolvida assim tão uniforme ou tão rapidamente. Isto faz com que os profissionais que estejam trabalhando com a criança tenham a percepção de realizá-las mais de uma vez, sempre interferindo com dificuldades mais acentuadas e levando a criança a perceber e a descobrir outros mecanismos de relação no espaço. Caso contrário, a criança ficará muito abaixo da regularidade que se espera para o bom desenvolvimento dela. A falta de uma boa dominância espacial leva a criança a ter problemas de localização na escola, na cidade onde vive, em um passeio qualquer. Também tem sempre problemas de localização nos desenhos, nos mapas e, às vezes, pode até trocar letras de lado (letras espelhadas) porque não relaciona o traço à direção dele.

**ATIVIDADES QUE AUXILIAM O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESPACIAL**

* Todas as atividades já descritas para o trabalho de lateralidade também devem ser aplicadas com o objetivo de estimular a criança para as percepções do espaço;
* Além das atividades descritas acima, o trabalho com mapas é o melhor;
* Dê a criança caça-palavras para encontrar;
* Dê a criança labirintos em papel impresso para que ela encontre a saída;
* Depois dê a ela mapas mais simples, de uma determinada zona da cidade, e peça que ela faça reflexões, encontre ruas, encontre parques e coisas mais substanciais ali;
* Você pode também trabalhar com crianças a partir dos seis anos de idade, com mapas rodoviários, resgatando as rodovias e suas especificidades;
* Trabalhe também com mapas celestes, com posição de sol, de lua, de estrelas.

**AS BRINCADEIRAS INFANTIS QUE SÃO RICAS EM**

**CONTEÚDOS RELACIONADOS AO ESPAÇO**

* Corrida do ovo na colher; brincar de casinha; pneu; câmara de ar; peteca; cordas; dama; trilha; dardo; dominó; materiais para encaixe; dobraduras; futebol de botão; geleias / melecas; modulação em gesso; jogo da velha; rodas / cirandas; linhas, fios e cordões; desenho em lousa; madeira, pregos e martelinho – construções e marcenaria; palitos para colagem; pesca; tiro ao alvo; bola pula-pula; quebra-cabeça; retalhos – montagem de roupas; morto-vivo; pular cordas; xadrez; cinco-marias; betes; cabra-cega; gato e rato; adoleta; areia; argila; agulhas; amarelinha; aquaplay, argolas, basquete, bexigas / balões, blocos lógicos; bolas. (ALMEIDA, 2006, p. 87, 88 e 89).

**Percepção Temporal:** Almeida (2006) afirma que o tempo é uma das mais difíceis habilidades para se trabalhar, dada à dificuldade de se distinguir, por parte da criança, o tempo real do tempo ficcional. As histórias que ela ouve se passam em um tempo, as cobranças que ela escuta se passam em um outro muito mais real, e o dia tem uma organização temporal que ainda não é de domínio ou de aceitação ou de reconhecimento por parte dela. Dessa forma, devemos ter todo um cuidado de nos preparar para a paciência, que também é uma questão de tempo, para que nunca desistamos de realizar este tipo de trabalho. As noções e o domínio do tempo irá auxiliar a criança na construção do fio narrativo no momento em que ela ouve histórias. Também é a noção do tempo que leva a criança a desenvolver os hábitos do cotidiano: dormir, acordar, tomar banho, almoçar, jantar, ir a escola e muitas outras atividades rotineiras acontecem em função do tempo, embora muitas crianças tenham grandes dificuldades de perceber esta condição. Mais tarde, quando ela precisar se comunicar com mais destreza, é o tempo que irá costurar suas narrativas e suas percepções do mundo que a cerca. Assim, desenvolver um bom trabalho de percepção temporal é uma premissa para que a criança na idade pré-escolar possa se incluir cada vez mais no universo em que vive.

**ATIVIDADES QUE AUXILIAM O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO TEMPORAL**

* Coloque uma garrafa PET com água e espete na garrafa uma agulha de injeção;
* Observe que isto irá se transformar em um conta gotas;
* Comece a contar com a criança quantas gotas caem em um espaço de tempo – em um minuto, em três minutos e assim por diante (marque em um despertador, cronômetro);
* Marque em um calendário ou em uma agenda, na sala de aula, as atividades nos respectivos dias da semana;
* Sempre resgate o que aconteceu ontem;
* Faça ligações entre o ontem e o anteontem;
* Projete as coisas que serão realizadas amanhã e depois de amanhã;
* Conte histórias e reconte história, depois faça perguntas dos fatos que a história narrou. Veja se a criança consegue distinguir entre um acontecimento e sua sucessão;
* Faça desenhos de cada parte da história em cartolina e peça que a criança reconte a história usando os desenhos como referências;
* Depois retire os desenhos e veja se ela consegue dar a mesma sequência nos fatos;
* Faça desenhos da mesma história e os coloque em ordem alternada e peça à criança que a monte na sequencia dos fatos que você irá ler para ela ouvir. Assim, ela vai ouvindo e fazendo os ajustes. (ALMEIDA, 2006, p. 95).

**Percepção Corporal:** Ainda segundo Almeida (2006), o nosso corpo possui características que são somente nossa, embora sejamos muito semelhantes. O prazer, a dor, a sensação e a percepção sempre irão acontecer com todos, no entanto, a intensidade de cada um destes aspectos vai depender de questões ora orgânicas, ora sociais e muitas vezes emocionais pelas quais todos nós nos constituímos. Por outro lado, o corpo é formado de tantas partes, de tantas especificidades que uma criança se surpreende todos os dias com tais descobertas. Assim, devemos proporcionar a cada criança que viva plenamente estas descobertas. O trabalho do professor deve ser para reconhecer e perceber questões estruturais do corpo, mas, acima de tudo, ele deve desenvolver atividades onde a criança possa se reconhecer, descobrir seus próprios sabores, suas próprias condições e, portanto, seus limites de exploração, uso e ações corporais.

**ATIVIDADES LÚDICAS E BRINCADEIRAS INFANTIS QUE AUXILIAM O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO CORPORAL**

* Cinco–marias; queima; betes; cabra–cega; gato e rato; adoleta; areia; argila; bonecas; bonecos de histórias infantis; bonecos de desenhos da TV; bumbo; bambolê; peteca; dama; dobraduras; fantasias / figurinos; fantoches; geleias / melecas; modulação em gesso; ioiô; pega varetas; morto–vivo; estátua; duro–mole; pega- pega; moicanos (uma espécie de gincana onde há uma senha para cada nova fase de acesso. Esta dada por um moicano, mediante a descoberta da senha que o desperta); pular cordas; andar sobre cordas; danças folclóricas; danças circulares; danças de rua; danças livres; ritmos que podem ser feitos a partir de sons mecânicos, ou de sons produzidos pelas crianças ou ainda de um convidado para tocar. (ALMEIDA, 2006, p. 102 e 103).

Portanto, as brincadeiras estimulam a criança e auxiliam em seu desenvolvimento abrangendo várias áreas psicomotoras de base.

**3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É claro que muitos fatores estão envolvidos em uma inclusão verdadeira, além da estimulação do desenvolvimento, da interação com seus pares e de uma qualidade de vida satisfatória da criança com síndrome de Down. A educação inclusiva promove o acesso à escola regular de crianças com necessidades educacionais especiais e, em especial as crianças com Síndrome de Down.  No entanto, a inclusão dessas crianças no ensino regular exige o conhecimento dessa síndrome e das possibilidades de trabalho com elas.

 Sendo assim, surgiu a vontade e o interesse em abordar uma proposta de contribuição ligada à educação psicomotora a qual favorece um desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor entre as pessoas podendo servir como um suporte para o processo construtivo de aprendizagem nas crianças com síndrome de Down.

O presente artigo serviu como aprofundamento teórico para o conhecimento da criança portadora da síndrome de Down, bem como todo o seu desenvolvimento neuropsicomotor nas várias etapas de crescimento buscando informações adequadas para a elaboração de brincadeiras psicomotoras favoráveis contribuindo, assim, para o seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, apresentou-se neste trabalho a possibilidade para que a criança com síndrome de Down, num ambiente escolar, possa ser estimulada durante todo o seu processo evolutivo, oferecendo apoios especiais para o desenvolvimento intelectual, com atuação específica no aspecto motor, afetivo e cognitivo.

Nesse sentido, por meio de pesquisas bibliográficas, este trabalho buscou a compreensão e fundamentos tanto da síndrome de Down quanto do desenvolvimento psicomotor, com enfoque nas brincadeiras psicomotoras, buscando prever a formação da base indispensável ao desenvolvimento motor (físico/orgânico), afetivo (emocional) e cognitivo (intelectual) nas crianças na fase pré-escolar, sendo de suma importância na prevenção de problemas de aprendizagem. Dessa forma, entende-se o quanto são essenciais essas brincadeiras psicomotoras para colaborar na evolução do processo de aprendizagem das crianças com síndrome de Down.

A criança Down possui um desenvolvimento mais lento do que uma criança normal, mas isso não quer dizer que ela não aprenderá, ou seja, ela aprenderá de acordo com suas habilidades e ao seu tempo, mediante suas necessidades. Nesse sentido, o trabalho com crianças com Down necessita ser acompanhado por profissionais de outras áreas e dentre estes a psicomotricidade e a psicopedagogia podem auxiliar no desenvolvimento destas crianças.

A criança Down precisa receber estímulos para desenvolver as áreas psicomotoras de base como: a equilibração, a coordenação, a tonicidade, o esquema e a imagem corporal, a lateralidade, a noção espaço-temporal, a praxia global e a praxia fina.  Para que esse desenvolvimento seja efetivo, as brincadeiras podem levar a criança a construir seu conhecimento desenvolvendo essas áreas.

Por fim, um referencial para a escola que se propõe a desenvolver aprendizagem de crianças com síndrome de Down, baseado nos fatores psicomotores e nas brincadeiras a serem trabalhadas visando à atividade tônica, atividade psicofuncional e atividade de relação que constitui a educação psicomotora unindo-se aos programas curriculares da escola que tenha por finalidade o ensino – aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais e, aqui, em especial, a síndrome de Down.

Contudo, conclui-se que, fica evidente que o profissional de educação promova adaptação em seu ambiente de trabalho, para atender as crianças com a síndrome promovendo-lhes a socialização e a construção de conhecimentos, pois a síndrome não impossibilita a criança de aprender e de conviver com a diversidade humana.

Referências

ALMEIDA, G.P. **Teoria e prática em psicomotricidade:** jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

ALMEIDA, G.P. & GUIMARÃES, M.H. **Práticas psicomotoras para sala de aula.** 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ALVES, R. **Ensinar, cantar, aprender.** Campinas: Papirus, 2008.

BOSSA, Nadia. A.  A Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**, v. 1 Brasília: Mec, 1988.

BUENO, J.M. **Psicomotricidade – Teoria & Prática.** Estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com Atividades Aquáticas. São Paulo: Lovise, 1998.

CARDOSO, A.F.M. **Educação Psicomotora e Retardo Mental**. São Paulo: Manoele, 1988.

COSTA, A.C. **Psicopedagogia & Psicomotricidade**. Pontos de Introdução nas dificuldades de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2001.

DIEZ, A.M. Traçando os Mesmos Caminhos para o Desenvolvimento de Uma Educação Inclusiva. **Revista Inclusão Educação Especial** / Secretaria da Educação Especial, v. 5. Brasília, 2010.

DUTRA, C.P. Os rumos da Educação Especial no Brasil Frente ao Paradigma de Educação Inclusiva. **Revista Inclusão Educação Especial** / Secretaria da Educação Especial, v. 5. Brasília, 2010.

FERREIRA, C.A.M. & RAMOS, M.I.B. **Psicomotricidade:** educação especial e inclusão social. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FERREIRA, C.A.M.; HEINSIUS, A.M.; BARROS, D.R. **Psicomotricidade Escolar.** 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_, V. **Psicomotricidade:** Perspectivas Multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMES, M. **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento Psicomotor:** do nascimento até os seis anos. Tradução: A G Brizolara. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEFÉVRE,B.H. **Mongolismo**: orientaçao para famílias. São Paulo: Almed, 1981.

LOMONICO, C.F. **Psicopedagogia** – Teoria e prática. São Paulo: Edicon, 2002.

MACHADO, J.R.M. & NUNES, M.V.S. **100 jogos psicomotores:** uma prática relacional na escola. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

NEGRINE, A. **Recreação na Hotelaria –** pensar e fazer o lúdico. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

NOGUEIRA, M.M. **Avaliaçao da psicomotricidade no processo ensino-aprendizagem de crianças com Sindrome de Down na educaçao infantil**. Disponivel em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/marineidemeireles, nogueira.pdf/>. Acesso em 25 abr. de 2012.

PAIVA, Â.M.C. **CORE Energetics para crianças**. Psicomotricidade. Disponível em: <http://www.brasil-coreenergetics.com.br/imagens/PDF/monografia1.pdf.pdf/>. Acesso em 15 abr. de 2012.

PERCÍLIA, C. Brincadeiras Psicomotoras**. Net.** Brasil, setembro de 2010. Disponível em: <<http://educadoraemaprendizado.blogspot.com.br/2010/09/brincadeiras-psicomotoras.html>/> .Acesso em 09 jul. de 2012.

SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.
WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo:** um livro sobre o portador de síndrome de Down. São Paulo: Memnon, 1992.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_, C. **Muito prazer, eu existo:** um livro sobre o portador de síndrome de Down. São Paulo: Wva, 1999.

Luciana Alves de Moura

Licenciada em letras (português e suas respectivas literaturas / língua inglesa e suas respectivas literaturas), especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera de Taubaté. Atua como professora em escolas da rede municipal do município de Taubaté. Experiência em Educação, principalmente na área do Ensino Fundamental II e Médio.

ANEXO 1

 

 



FONTE: PERCÍLIA, C. Brincadeiras Psicomotoras**. Net.** Brasil, setembro de 2010. Disponível em: <<http://educadoraemaprendizado.blogspot.com.br/2010/09/brincadeiras-psicomotoras.html>/> .Acesso em 09 jul. de 2012.

ANEXO 2

 

 

FONTE: PERCÍLIA, C. Brincadeiras Psicomotoras II**. Net.** Brasil, outubro de 2010. Disponível em: <<http://educadoraemaprendizado.blogspot.com.br/2010/10/brincadeiras-psicomotoras-ii.html>/>. Acesso em 09 jul. de 2012.

ANEXO 3

**Brincadeira:** Roda dos Cumprimentos

**Objetivos:** afetividade, comunicação, percepção tátil, percepção auditiva, socialização.

**Desenvolvimento:**

Dispor a turma de modo que forme uma grande roda e, um aluno deverá ficar no centro de olhos vendados. Ao som de uma música, o círculo irá girar de mãos dadas para um lado específico, e o aluno do centro estará aguardando a música parar. E, quando isso ocorrer, ele deverá se dirigir até algum aluno da roda e estender a mão, cumprimentando-o e, por meio do contato, deverá adivinhar quem é o amigo. Caso não o reconheça pelo tato, poderá fazer perguntas para que o amigo responda e, sendo assim, possa reconhecê-lo pela audição. Em caso de acerto, trocam-se as funções. Caso contrário, o aluno que está vendado poderá cumprimentar outro amigo da roda.

FONTE: MACHADO, J.R.M. & NUNES, M.V.S. **100 jogos psicomotores:** uma prática relacional na escola. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 61.

ANEXO 4

**Brincadeira:** Caminhada a três

**Objetivos:** coordenação motora, socialização, afetividade, equilíbrio, limites, comunicação, orientação espaço – temporal. Estimular a participação dos alunos controlando a agressividade presente, apontando a individualidade de cada um.

**Desenvolvimento:**

Separar a turma em trios de maneira que os participantes deverão caminhar com as pernas unidas, ou seja, o aluno do centro deverá amarrar sua perna esquerda na perna direita do seu amigo que está colocado à sua esquerda e amarrar sua perna direita na perna esquerda do amigo que está posicionado à sua direita. Ao som de uma música com ritmo lento, os trios deverão caminhar livremente pelo espaço de jogo, de forma sincronizada, devendo coordenar os passos. Quando o ritmo da música aumentar, os trios deverão aumentar também o ritmo das passadas.

FONTE: MACHADO, J.R.M. & NUNES, M.V.S. **100 jogos psicomotores:** uma prática relacional na escola. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 67.

ANEXO 5

**Brincadeira:** Tempestade na Viagem

**Objetivos:** orientação espaço – temporal, socialização, afetividade, lateralidade, direcionalidade.

**Desenvolvimento:**

Organiza-se um círculo com as cadeiras e todos os alunos ficarão sentados, não devendo sobrar nenhuma cadeira vazia. O professor se coloca no centro do círculo e diz: “Estamos em um barco, que se encontra no alto mar, rumo ao desconhecido”. Quando disser: “Olhem à direita”, todos deverão mudar de lugar sentando na cadeira do vizinho da direita. Quando disser: “Olhem à esquerda”, todos se sentarão na cadeira do vizinho da esquerda. O professor dará várias ordens, ora para a direita, ora para a esquerda. A certa altura exclamará: “Tempestade”, neste momento, todos deverão mudar de lugar, indistintamente, procurando ocupar uma cadeira qualquer. Após uma terceira ou quarta ordem, o professor aproveitará a “confusão” e tentará ocupar uma das cadeiras e, quem ficar sem assento, terá de prosseguir com a narração.

FONTE: MACHADO, J.R.M. & NUNES, M.V.S. **100 jogos psicomotores:** uma prática relacional na escola. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 69.

ANEXO 6

**Brincadeira:** Ordem dos grupos e das ações

**Objetivos:** afetividade, socialização, esquema corporal, corporeidade, limites, comunicação, criatividade, orientação espacial. Avaliar os laços de amizade.

**Desenvolvimento:**

Espalhar a turma pelo espaço de jogo, caminhando ao som de uma música. O professor dará algumas ordens para a formação de grupos, porém o professor falará um número e uma ação, como, por exemplo:

“Número três e abraços”. Neste caso, os alunos deverão formar grupos de três e de maneira que fiquem abraçados. Depois, os alunos desfazem os grupos e caminham novamente. Assim, continua a dinâmica com o professor mudando os números e as ações. Seguem alguns exemplos:

Grupos de cinco e mãos dadas.

Grupos de oito e joelhos unidos em uma grande roda.

Grupos de quatro e união das solas dos pés.

Grupos de dez e metade do grupo no colo e a outra metade segurando-os.

FONTE: MACHADO, J.R.M. & NUNES, M.V.S. **100 jogos psicomotores:** uma prática relacional na escola. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 70.

ANEXO 7

**Brincadeira:** Construção com palitos

**Objetivos:** afetividade, criatividade, socialização, coordenação motora fina. Exercitar a comunicação entre os integrantes e identificar os fatores determinantes para a construção de um mundo ideal.

**Desenvolvimento:**

Separar a turma em pequenos grupos de cinco alunos cada e entregar a cada um uma cartolina, uma cola e 20 palitos de picolé. Ao som de uma música, cada grupo deverá realizar um desenho utilizando apenas os palitos. Desenhos estes que deverão expressar a opinião dos grupos de como seria um mundo ideal. Ao final, os grupos deverão apresentar seus trabalhos para a turma e explicar a construção do desenho, desde a sua ideia principal até a sua concretização.

FONTE: MACHADO, J.R.M. & NUNES, M.V.S. **100 jogos psicomotores:** uma prática relacional na escola. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 72.

ANEXO 8

**MASSA DE MODELAR PARA ATIVIDADES QUE AUXILIAM O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA FINA**

**RECEITA**

**INGREDIENTES**

1 Kg de farinha de trigo

1 Kg de sal

Água

Corante

**MODO DE FAZER**

Coloque todos os ingredientes em uma bacia, ainda secos, misture tudo e vá colocando água aos poucos até dar ponto de liga. Quando estiver pronta a massa, pode ser guardada em geladeira, envolta em um saco plástico por até uma semana.

**DICA**

Varie as cores da massa depois de pronta. Faça uma massa básica e dê cores diversas no final. Corantes podem ser tintas, sucos naturais, sumo de folhas e muitos outros.

Com esta massa, o professor pode realizar uma porção de atividades lúdicas com o objetivo de estimular o desenvolvimento da coordenação motora fina ou da coordenação viso – motora. Uma boa atividade é a seguinte:

* Faça a massa de modelar;
* Coloque-a em uma sacola plástica de supermercado;
* Amarre a sacola, mas deixe uma boa folga entre a sacola e a massa;
* Coloque a massa sobre a mesa ou carteira e peça que a criança manuseie a massa;
* Depois peça para que ela tente introduzir o dedo na massa, sem furar a sacola;
* Repita várias vezes o mesmo procedimento, sempre encorajando a criança a tentar e a descobrir o quanto de força necessita para tal.

FONTE: ALMEIDA, G.P. **Teoria e prática em psicomotricidade:** jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak, 2006, p. 55 e 56.

ANEXO 9

**Brincadeira:** FIOS

* Amarre um pêndulo (caneta, por exemplo) na ponta de um barbante e peça à criança que tente com uma das mãos colocar a caneta da boca de uma garrafa.
* Pegue um pedaço de barbante de mais ou menos um metro e peça a cada criança que segure-o em uma das pontas. Na sequência, peça a ela que andem, dancem, movimentem-se lentamente, olhando fixamente uma no olho da outra, sem deixar o barbante entortar, desequilibrar ou folgar, ficar bambo.
* Tome dois pedaços de barbante de mais ou menos 30 cm e peça-lhes que os colem lado a lado com o auxílio de uma fita crepe para prendê-los nas pontas. Quando estiverem bem presos, use grãos de milho, de soja ou de qualquer outro grão de tamanho médio ou grande, para equilibrá-los sobre os dois fios pregados sobre a mesa. Faça a atividade usando as pinças da mão esquerda e, depois, repita a mesma atividade com a mão direita.
* Com um punhado de fios dentro de um grande círculo e desenhado no chão, peça às crianças que tentem representar as instalações elétricas da cidade ou da localidade delas. Para isso, os corpos podem ser os postes e, os fios elétricos serão os barbantes. Se não houver instalação elétrica na comunidade, represente uma cerca, que a atividade tem o mesmo sentido.

FONTE: ALMEIDA, G.P. & GUIMARÃES, M.H. **Práticas psicomotoras para sala de aula.** 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 19.

ANEXO 10

**Brincadeira:** CORDAS

* Estique a corda no chão e peça às crianças que andem por cima da corda equilibrando-se.
* Estique a corda no chão e peça às crianças que saltem lateralmente sobre ela.
* Com a corda na mão, peça-lhes que balancem a corda e saltem sobre ela.
* Estique a corda a uma pequena altura do chão e, do outro lado, coloque uma pilha de colchonete. O aluno deve vir correndo em direção da corda e saltá-la, caindo nos colchonetes.
* Um aluno fica rodando a corda, enquanto o colega deve saltar cada vez que a corda se aproximar de seus pés, sem deixá-la que toque os mesmos.
* Com a corda esticada no chão, peça à criança que ande de costas, descalça, sobre ela.
* Com a corda esticada, peça às crianças que andem com apenas um dos pés sobre ela. Primeiro, com o pé direito e, depois, com o pé esquerdo.
* Peça às crianças que andem sobre a corda esticada em círculo no chão, mas com os olhos fechados.
* Peça às crianças que andem sobre duas cordas, esticadas lado a lado no chão, sem tirar os pés da corda correspondente: pé direito sempre sobre a corda da direita e pé esquerdo sempre sobre a corda da esquerda. Isto se faz até a metade do tamanho da corda. Da outra metade em diante, peça à criança que troque os pés e, portanto, também as cordas, sem cair, sem sair de cima delas. Isto pode ser feito com o auxílio de outra criança. O auxílio deve ser apenas verbal.
* Coloque duas cordas estendidas no chão à distância de dois metros uma da outra. Peça às crianças que deitem no chão, entre as cordas. Na sequência, peça a elas que rolem de um lado para o outro, sem tocar nas cordas, sem sair de dentro delas e sem entortar o corpo.
* Coloque duas crianças segurando a corda a uma altura que as demais possam pular até tocar, com a cabeça, o limite da corda. Primeiro, faz-se com um dos pés e, depois, repete-se a atividade com o outro.

FONTE: ALMEIDA, G.P. & GUIMARÃES, M.H. **Práticas psicomotoras para sala de aula.** 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 21 e 22.

ANEXO 11

**Brincadeira:** BAMBOLÊ

* O aluno, segurando o bambolê com as mãos, deve fazer com que este passe por seu corpo, sem que toque qualquer parte do mesmo.
* Um aluno deve segurar o bambolê enquanto outro colega vem engatinhando para passar por dentro do bambolê.
* O aluno deve:

- girar o bambolê na cintura, sem deixá-lo que pare de girar;

- girar o bambolê no pescoço, sem deixá-lo que pare de girar;

- jogar o bambolê para cima e deixá-lo que caia passando pelo corpo;

- andar com o bambolê na mão, rodando-o como se fosse uma roda;

- segurar o bambolê e brincar com ele como se fosse um volante;

- entrar com os dois pés ao mesmo tempo dentro do bambolê;

- andar descalço sobre os bambolês esparramados pelo chão;

- pular com um só pé, uma vez para dentro e outra para fora do bambolê.

* O professor deve esparramar pelo chão, vários bambolês. Depois, determinar que as crianças, com os pés e as mãos no chão, andem engatinhando, sem sair dos espaços dos bambolês. Isso irá dar uma dimensão muito bacana, ou seja, ao tentar não deixar que os membros – pés e mãos – fiquem fora do chão, a criança terá de fazer contornos, movimentos, malabarismos e, isso irá trabalhar o corpo de forma completa. Você poderá inclusive dificultar as ações propondo que as crianças movimentem uma mão e depois um pé e nunca duas vezes a mão, por exemplo. Dessa forma, a alternância dos membros fará com que a atividade se torne ainda mais rica.

FONTE: ALMEIDA, G.P. & GUIMARÃES, M.H. **Práticas psicomotoras para sala de aula.** 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 23 e 24.

ANEXO 12

**Brincadeira:** FITAS

* Com a fita na mão, o aluno deve realizar movimentos giratórios com a mão, fazendo com que a fita fique girando à frente do corpo.
* Com a fita na mão, o aluno deve realizar movimentos giratórios com o braço, fazendo com que a fita fique girando ao redor do corpo.
* O aluno deve mover as mãos, fazendo um oito no ar com a fita.
* O aluno deve correr e fazer com que a fita mantenha-se esticada.
* O aluno deve jogar a fita para cima e segurá-la com a outra mão.
* Amarre um pêndulo (caneta, por exemplo) na ponta de uma fita e peça à criança que tente com uma das mãos colocar a caneta da boca de uma garrafa.
* Pegue um pedaço de fita de mais ou menos um metro e peça a cada criança que o segure em uma das pontas. Na sequência, peça a elas que andem, dancem, movimentem-se lentamente, olhando fixamente uma no olho da outra, sem deixar a fita entortar, desequilibrar ou folgar, ficar bamba.
* Tome dois pedaços de fita de mais ou menos 30 cm e peça-lhe que os colem lado a lado com o auxílio de uma fita crepe para prendê-los nas pontas. Quando estiverem bem presos, use grãos de milho, de soja ou de qualquer outro grão de tamanho médio ou grande, para equilibrá-los sobre os dois fios pregados sobre a mesa. Faça a atividade usando as pinças da mão esquerda e, depois, repita a mesma atividade com a mão direita. Esta atividade também poderá ser realizada com o auxílio de palitos para comer comida japonesa ou chinesa.
* Com um punhado de fitas dentro de um grande círculo desenhado no chão, peça às crianças que tentem representar as instalações elétricas da cidade ou da localidade delas. Para isso, os corpos podem ser os postes, e os fios elétricos serão as fitas coloridas. Se não houver instalação elétrica na comunidade, represente uma cerca, que a atividade terá o mesmo sentido.

FONTE: ALMEIDA, G.P. & GUIMARÃES, M.H. **Práticas psicomotoras para sala de aula.** 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 25 e 26.