

A educação psicomotora como atividade lúdica para crianças com deficiência física

RITA DE CÁSSIA TIBÉRIO ARAÚJO

Professora do Departamento de Educação Especial (Área de Deficiência Física) da UNESP (Campus de Marília)

MARLENE V. LORENZINI

Professora do Departamento de Educação Especial (Área de Deficiência Física) da UNESP (Campus de Marília)

De um modo geral, inclui-se no grupo de deficientes físicos os portadores de todos os tipos de deficiências físicas e de problemas orgânicos ou de saúde, decorrentes de causas congênitas ou adquiridas. Assim, os deficientes físicos constituem um grupo heterogêneo composto de portadores de vários tipos de deficiências, cada uma delas com problemas específicos, os quais podem ser escalonados desde os mais leves até os mais graves (Secretaria de Estado da Educação, 1987).

Entretanto, apesar da variabilidade etiológica da deficiência física, existem alterações comuns entre a maioria dos portadores dessa condição, tais como coordenação motora inadequada, dificuldade para manter o equilíbrio em diferentes posições e prejuízos das noções de esquema corporal e dominância lateral.

Outro aspecto a ser considerado é que a gravidade e a instalação precoce da deficiência restringem as oportunidades interativas da criança com o meio, acentuando possíveis defasagens de desenvolvimento.

Conseqüentemente, a reabilitação (processo de tratamento e educação) do deficiente físico requer procedimentos que integrem desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, com a participação ativa da pessoa.

Nesse sentido, o enfoque lúdico deve ser considerado como um dos componentes necessários e norteadores da programação reabilitacional, pois, tendo-se que o lúdico é um domínio do desenvolvimento humano que antecede o cognitivo e engloba o psicomotor e o afetivo, ele permite dimensionar a intervenção de modo mais pleno. Além disso, o brincar é uma área intermediária de experimentação para a qual contribuem as realidades interna e externa.¹

Segundo as concepções de atividade lúdica, ao brincar e jogar, a criança fica envolvida com o que está fazendo, colocando na ação seu sentimento e emoção.

O jogo, enquanto atividade lúdica, não pode ser considerado como uma atividade de ócio, mas antes, a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é, na verdade, vida. Sendo assim, a melhor brincadeira para a criança só tem lugar onde a oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. É preciso construir a confiança a partir da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia.²

O jogo possui várias características, dentre as quais, a principal é a capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total, sendo exercido voluntariamente dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras que, apesar de livremente consentidas, são absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, acompanhadas de um sentimento de tensão e de alegria.³

É importante ressaltar que, para Piaget (1975), o que distingue a atividade lúdica da não-lúdica é apenas uma variação de grau nas relações de equilíbrio entre o eu e o real, ou seja, entre a assimilação (que é a aplicação dos esquemas ou experiências anteriores a uma nova situação, incorporando-a) e a acomodação (modificação dos esquemas anteriores, ajustando-os à nova situação). Dentro dessa concepção, o jogo começa quando há predomínio da assimilação sobre a acomodação.

Segundo Piaget (1975), o jogo faz parte da vida da criança desde o período sensorio-motor, e a maneira pela qual ele é exercido corresponde às fases do desenvolvimento mental.

Piaget (1975) classifica o jogo baseando-se na evolução das estruturas mentais correspondentes a três fases do desenvolvimento mental: a) jogo de exercício sensorio-motor; b) jogo simbólico (de ficção, imaginação, ou de imitação); c) jogo de regras.

O jogo de exercício sensorio-motor consiste na repetição de gestos e movimentos simples que surgem nos primeiros meses de vida, como as atividades exploratórias realizadas para descobrir e exercitar os movimentos do próprio corpo, seu ritmo, sua cadência e seu desembaraço.⁴

O jogo simbólico compreende o período entre os 2 e os 6 anos de idade, quando a tendência lúdica se manifesta sob a forma de jogo de ficção e de imaginação. Desenvolve-se a partir dos esquemas sensorio-motores que, à medida que são interiorizados, dão origem à imitação e, posteriormente, à representação. A função desse tipo de ati-

1 SILVA, M.A.S.S. e outros. *Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989.

2 SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

3 RIZZI, L., HAYDT, R.C. *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ática, 1986.

4 PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

5 PIAGET, J., *op. cit.*

6 PIAGET, J., *op. cit.*

vidade consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos, uma forma de assimilação do real e um meio de auto-expressão.⁵

O jogo de regras manifesta-se por volta dos 5 anos, mas se desenvolve, principalmente, na fase dos 7 aos 12 anos, predominando durante toda a vida do indivíduo. O jogo de regras é caracterizado por um conjunto sistemático de leis (regras) que asseguram a reciprocidade dos meios empregados. É uma conduta lúdica que supõe relações sociais ou inter-individuais, pois a regra é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta. Brincando e jogando a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, apreendendo-a, assimilando-a e reproduzindo as suas vivências.⁶

O jogo, então, possui um valor educacional que lhe é intrínseco, e em vista dessa condição, compartilhamos da visão de Salimon (1992), que propõe um tratamento do instrucional a partir do lúdico. Esse autor sugere que é preciso tratar o instrucional como um jogo, ou usar o jogo como uma fonte de motivação do instrucional para desenvolver comportamentos que favoreçam a formação de estruturas cognitivas, psicomotoras e afetivas, capazes de suportar os conhecimentos formais.

Por outro lado, a educação psicomotora também é de primordial importância no processo de aprendizagem, pois aborda conhecimentos básicos do processo de desenvolvimento cognitivo, como noções de esquema corporal e dominância lateral (nível perceptivo-motor) e outras experiências sensório-motoras.

Para Picq & Vayer (1985), a educação psicomotora deve ser diferenciada das atividades lúdicas e funcionais, mas entendemos que, quando se pretende um meio de intervenção agradável para a criança e a sua participação ativa, é preciso maior empenho por parte do adulto, no sentido de associar o jogo à técnica psicomotora, para facilitar o domínio corporal a partir de experiências mais agradáveis, num clima de troca interativa com o meio físico e social.

No caso da criança com dificuldade física, a condição ambiental adquire maior importância no processo de aprendizagem e a intervenção do adulto requer um procedimento adequado. É imperativo considerar as dificuldades da criança no domínio corporal da ação motora, seu estágio de desenvolvimento cognitivo e suas condições emocionais, para, então, programar atividades, as quais venham ao encontro dos objetivos que se pretende em cada caso, valorizando o exercício sensório-motor, o lúdico e as experiências interativas.

Nesse sentido, a educação psicomotora e o jogo reúnem o que é básico para o desenvolvimento global do deficiente físico, permitindo um plano de ação por meio de situações interativas desejáveis do ponto de vista dos interesses da criança para sua autonomia e independência nas relações com o meio.

Além disso, tal estratégia permite facilitar a equilibração. Por um lado, tem-se o jogo com predomínio da assimilação e, por outro, a educação psicomotora, a qual re-

quer a reprodução fiel de formas e movimentos que são modelos no momento da intervenção.

Ainda há de ser enfatizado que, no contexto dos inadaptados⁷ físicos, não se trata apenas de refazer as etapas mal-sucedidas do desenvolvimento, mas também é preciso pensar a ação educativa em termos de comunicação não só da criança com o meio, mas também entre profissionais, para que se evite o aprisionamento da criança em seu estatuto de inadaptada.

A estratégia de intervenção proposta neste estudo pressupõe, portanto, uma consciência sobre a importância do trabalho em equipe e a valorização de procedimentos que, destinados a comprometimentos específicos apresentados pela pessoa, também permitam a sua participação ativa.

Visando uma intervenção mais completa e apropriada para a criança com deficiência física, este estudo integrou conhecimentos das áreas de terapia ocupacional e fisioterapia, enfocando problemas motores e funcionais que interferem direta ou indiretamente na aprendizagem.⁸

MÉTODO

Priorizamos a educação psicomotora como atividade lúdica e a participação ativa da criança.

O posicionamento e o manuseio da criança fundamentou-se no método Bobath (1978).

O programa de atividades apoiou-se na proposta de educação psicomotora de Picq e Vayer (1985), destacando a organização do esquema corporal, que é o ponto de partida das diversas possibilidades de ação da pessoa e implica: a organização e o controle do próprio corpo, equilíbrio postural, domínio da respiração e dominância lateral.

Sujeitos

Participaram do estudo nove crianças portadoras de paralisia cerebral, sendo seis do sexo masculino e três do sexo feminino, com idade variando de 6 a 13 anos, regularmente matriculadas em classe especial de deficientes físicos.

Procedimento

Este trabalho foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 1992, perfazendo um total de 21 sessões, com periodicidade semanal (uma vez por semana) e duração de mais ou menos duas horas por sessão.

Inicialmente, os três primeiros meses que precederam as 21 sessões foram dedicados ao estudo dos casos, para que o programa se organizasse a partir das condições e necessidades individuais de cada criança.

O programa de atividades seguiu uma seqüência pré-elaborada, a partir do nível de exigência dos exercícios selecionados.

7 Grifo nosso. Termo que substitui deficiência, e que segundo Picq & Vayer "é sem dúvida mais amplo e, sobretudo, mais rico em possibilidades educativas e reeducativas". (1985, p. 23)

8 LORENZINI, M.V. O papel do fisioterapeuta em classe especial de crianças portadoras de deficiência física. *Fisioterapia em Movimento*, v. 4, n. 2. p. 17-25, out. 1991/mar. 1992; ARAUJO, R. de C.T. Terapia ocupacional no atendimento educacional a deficientes físicos: relato de uma experiência. *Didática*, São Paulo, v. 29, p. 155-160, 1993/94.

Não houve pré-estabelecimento da frequência de cada atividade. A passagem de uma atividade para outra ocorreu quando o grupo atingiu uma participação satisfatória, considerando-se as limitações motoras de cada caso.

Quanto à educação psicomotora, enfocamos a organização do esquema corporal, uma vez que os diversos elementos que o compõem estão, de maneira geral, gravemente alterados nos diferentes casos de inadaptação física, tais como a percepção e o controle do próprio corpo, o equilíbrio postural, a lateralidade e o domínio da respiração.

Em relação ao jogo, enquanto atividade lúdica, fizemo-lo princípio norteador de todo o processo interativo, mesmo quando o exercício constituiu a própria atividade.

Descrição das atividades e dos posicionamentos, segundo a ordem de execução adotada no atendimento.

Relaxamento global

O relaxamento teve o objetivo da tonicidade equilibrada dos músculos agonistas-antagonistas para facilitar e permitir a ação no seu desenrolar ordenado.

A criança a receber o relaxamento foi posicionada em decúbito dorsal sobre o colchonete, sendo que as pernas ficaram semifletidas e abduzidas, e as duas mãos espalmadas sobre o peito. As demais permaneceram na posição sentada, com pernas abduzidas e flexionadas, dispostas em semicírculo ao redor daquela posicionada para o relaxamento.

Solicitou-se à criança posicionada sobre o colchonete que estendesse suas mãos em direção à interventora e fechasse os olhos, sem fazer rugas ou caretas. Diante da persistência de movimentos faciais, foi proporcionado estímulo tátil na região, para manter a mesma com os olhos fechados e sem contração muscular.

Exercícios prévios de consciência corporal

Esses exercícios sucederam o relaxamento e iniciaram a organização do esquema corporal por meio de sensações táteis e proprioceptivas.

A criança, na mesma posição descrita anteriormente e com os olhos fechados, foi solicitada a reconhecer os segmentos tocados pela interventora através das suas possibilidades de comunicação.

Dando continuidade aos exercícios, as crianças, dispostas em círculo, sentadas no chão e, inicialmente, com braços ao redor das pernas em semiflexão de joelhos, comentaram sobre a função de partes do corpo humano, elevaram os braços acima da cabeça, primeiro unilateralmente e depois bilateralmente e afastaram as pernas, alternando os lados.

Na etapa seguinte, as crianças, dispostas em duplas, frente a frente, posição sentada, pernas abduzidas, joelhos fletidos, apontaram partes do corpo de seu colega, atra-

vés de variação da amplitude de movimento dos membros superiores que se deslocaram alternadamente.

Exercícios respiratórios

Utilizamos diferentes atividades e procedimentos para a educação e controle do ato respiratório.

Iniciando os exercícios respiratórios, as crianças, deitadas no chão na posição prona com apoio de antebraços e dispostas em semicírculo, sopraram uma bolinha de isopor em diferentes direções.

Em seguida, sentadas sobre colchonetes e dispostas em semicírculo, sopraram as próprias mãos, apagaram a chama de uma vela sustentada pela interventora, sopraram bolinhas de isopor dentro de um copo plástico coberto por tule (depois de alcançá-lo, agarrá-lo e levá-lo até próximo dos lábios) e sopraram bolhas de sabão, manuseando uma haste de arame com argola na extremidade e cabo de madeira adaptado (engrossado).

Exercícios sensório-motores e perceptivo-motores

Um conjunto de atividades enfocou o ponto de vista sensório-motor e perceptivo-motor para a exploração das possibilidades de coordenação e adaptação ao ritmo, espaço e tempo.

As crianças, dispostas em círculo, na posição sentada, realizaram as seguintes atividades: brincaram de bater palma e contar até dez; escolheram uma bandeirinha de sua cor preferida e identificaram um outro objeto da sala de mesma cor; movimentaram as bandeirinhas exercitando os movimentos de ombro, cotovelo e punho; trocaram brinquedos entre si, ora seguindo o sentido horário, ora o sentido anti-horário; investigaram tamanho, peso e textura de uma bola de borracha, entregando-a para o colega ao lado; cantaram uma música escolhida por elas e manusearam instrumentos musicais, à medida que ocorria a sílaba tônica de cada verso; encenaram uma história narrada pela interventora, movimentando fantoches que representavam personagens do conto, toda vez que eram mencionados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na análise dos resultados consideramos o aproveitamento das crianças em relação aos seguintes componentes: manutenção do posicionamento apropriado, função da mão, dinâmica respiratória, iniciativa e interesse pela atividade.

De uma maneira geral, as crianças demonstraram interesse por todas as atividades, uma vez que participaram dando sugestões, mantendo a disciplina e denotando concentração durante o desenvolvimento do programa.

Quanto ao posicionamento, as crianças aceitaram a intervenção, sem queixas, o que na situação comum de sala de aula seria motivo de “cara feia”, reclamação e intolerância.

Em relação à função da mão, observamos que o interesse pela atividade propiciou melhores resultados, em se tratando do controle de movimento para alcançar, agarrar, sustentar e soltar os objetos.

Observamos também uma melhora gradativa quanto ao ritmo respiratório, assim como diminuição da sialorréia.

A concentração do grupo oscilou durante a execução da atividade “brincadeira com histórias infantis”, principalmente na sua fase inicial, quando houve necessidade de um período mais prolongado de concentração.

Quatro crianças, cuja história de vida sugeriu problemas no relacionamento familiar, e que inicialmente só conseguiram participar do programa quando lhes foi oferecido aconchego, conseguiram mais independência ao final da programação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia da educação psicomotora como atividade lúdica possibilita a participação ativa da criança, ao mesmo tempo que favorece abordagens desde o nível sensorial de desenvolvimento até as habilidades de pré-prontidão e aprendizado acadêmico, passando pelos níveis neuro-muscular (controle postural) e perceptivo-motor (esquema corporal e dominância lateral).

Como tópicos a serem destacados para futuras aplicações da estratégia, citamos: análise de atividades, organização do ambiente físico, processo de atendimento e produto da intervenção.

Na análise de atividades sugerimos:

- a) selecionar atividades que estejam dentro dos limites da habilidade de cada aluno;
- b) selecionar atividades que ofereçam diferentes tipos de exploração para atender às necessidades diferenciais de cada aluno;
- c) selecionar atividades que tenham um sentido prático, uma finalidade específica, a qual possa ser reconhecida quando da sua conclusão;
- d) dividir as atividades em etapas e concluí-las até o final da sessão;
- e) conhecer e dominar a linguagem verbal ou gestual utilizada pela(s) criança(s); e
- f) considerar os padrões de comunicação utilizados pela(s) criança(s) e, salvo contra-indicações, utilizá-los durante a troca interativa.

Na organização do ambiente físico recomendamos:

- a) definição do espaço de ação da atividade; e
- b) definição do material a ser utilizado na sessão.

Em relação ao processo de atendimento é imprescindível:

- a) valorizar o processo interativo;
- b) facilitar a aquisição de conhecimento;
- c) estimular a participação das crianças;
- d) explorar a iniciativa do grupo;
- e) criar situações complementares de exploração mediante as respostas das crianças; e
- f) estabelecer a seqüência das atividades segundo prioridades da intervenção.

Quanto ao produto da intervenção é preciso clareza nos seguintes itens:

- a) objetivo geral do empreendimento;
- b) finalidade específica para cada caso;
- c) papéis dos profissionais atuantes;
- d) medidas de avaliação; e
- e) roteiro para registro da evolução dos casos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, R. de C.T. Terapia ocupacional no atendimento educacional a deficientes físicos: relato de uma experiência. *Didática*, São Paulo, v. 29, p. 155-160, 1993/94.
- BOBATH, B. Reações estáticas gerais. Em: ARAÚJO, R. de C.T. *Atividade postural reflexa anormal causada por lesões cerebrais*. Trad. Elaine Elisabetsky. 2ª ed. São Paulo: Manole, 1978, p. 28-65.
- LORENZINI, M.V. O papel do fisioterapeuta em classe especial de crianças portadoras de deficiência física. *Fisioterapia em Movimento*, v. 4, n. 2. p. 17-25, out. 1991/mar. 1992.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 370p.
- RIZZI, L., HAYDT, R.C. *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ática, 1986. 94p.
- SALIMON, L.I. *Atividades lúdicas como suporte de situações instrucionais*. Marília: UNESP, 1992. 9p. (Apostila)
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO-SÃO PAULO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS (CENP). *A educação do deficiente físico*. São Paulo, 1987. 47p.
- SILVA, M.A.S.S., GARCIA, M.A.L., FERRARI, S.C.M. *Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989. 129p.
- SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978. 102p.

PICQ, L., VAYER, P. *Educação psicomotora e retardo mental*. Trad. Antônio Francisco Maganhato Cardoso e Virgínia Teixeira Gazini Cardoso. São Paulo: Manole, 1985. 279p.

Este trabalho constituiu parte do assessoramento de Terapia Ocupacional e Fisioterapia para acadêmicos do Curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Especial na Área de Deficiência Física – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, contando com a colaboração da graduanda Sidney R. Takaki e de Gisele Mendes Moura, professora da classe especial de deficientes físicos.