



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA



MARISELMA DE VASCONCELOS CAVALCANTE

**CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PSICOMOTRICIDADE: UMA
ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA**

JOÃO PESSOA
2014

MARISELMA DE VASCONCELOS CAVALCANTE

**CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PSICOMOTRICIDADE: UMA
ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientadora: Prof^a. Ms. Andréia Dutra Escarião

JOÃO PESSOA
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

C376c Cavalcante, Mariselma de Vasconcelos.

Concepção dos professores sobre psicomotricidade: uma análise psicopedagógica / Mariselma de Vasconcelos Cavalcante. – João Pessoa: UFPB, 2014.
87f.

Orientador: Andréia Dutra Escarião
Monografia (graduação em Psicopedagogia) – UFPB/CE

1. Psicomotricidade. 2. Campo psicopedagógico. 3. Ações pedagógicas. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 159.943 (043.2)

ERRATA

CAVALCANTE, Mariselma de Vasconcelos. **Concepção dos professores sobre psicomotricidade: uma análise psicopedagógica.** 2014. 87f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se

MARISELMA DE VASCONCELOS CAVALCANTE

**CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PSICOMOTRICIDADE: UMA
ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientador(a): Ms. Andréia Dutra Escarião

Aprovada em: 28 de 02 de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Andréia Dutra Escarião

ANDRÉIA DUTRA ESCARIÃO (Orientadora)

Mestre em Educação

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Adriana de Andrade Gaião e Barbosa

ADRIANA DE ANDRADE GAIÃO E BARBOSA (Membro)

Doutora em Educação

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Márcia Paiva de Oliveira

MÁRCIA PAIVA DE OLIVEIRA (Membro)

Mestre em Educação

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Dedico este trabalho a minha família,
e, especialmente, a minha querida
amiga, Bernadete Cabral Souto (*in
memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força espiritual durante a realização desse trabalho.

Aos meus familiares, em especial, ao meu namorado Cláudio Sérgio de Oliveira Lopes, que proporcionou o apoio, a segurança e a coragem necessários para seguir nessa caminhada.

Aos amigos e colegas de turma, especialmente, Holanda Daniel Neves Evangelista, Maristela Rodrigues de Souza Lucena, Marcos Tadeu Pattera, Midian Trigueiro da Costa, Priscila Cabral de Vasconcelos e Sidcley Horácio Galdino, pelas alegrias, dúvidas e tristezas compartilhadas.

Aos queridos amigos e funcionários técnicos administrativos, Alessandra Santos, El Santos, Felipe Oliveira, Jaziel Oliveira, Jeanne Pereira, Max Humberto e Marx Sandino, pela contribuição na construção desse desafio.

À professora da disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), Viviany Silva Pessoa, por seus ensinamentos, paciência e reflexões ao longo do semestre de 2013.2.

À professora orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso, Prof^a. Ms. Andréia Dutra Escarião, pelas contribuições teóricas e orientações.

À coordenação do Curso de graduação em Psicopedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, por sua dedicação e organização.

A todos os professores da graduação em Psicopedagogia, especialmente a: Adriana de Andrade Gaião e Barbosa, a Geovani Soares de Assis, Márcia Paiva de Oliveira, Roberto Derivaldo Anselmo e Tania Lúcia Amorim Colella, pelo imprescindível auxílio ao longo dessa jornada, compartilhando experiências e multiplicando meus conhecimentos pessoais e profissionais.

Aos sujeitos da pesquisa, pelo apoio na construção e efetivação desse TCC.

A todos, meu obrigado.

Se...

*“Se eu pudesse deixar algum presente a você,
deixaria acesso ao sentimento de amar a vida dos seres humanos.
A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo afora...
Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem.
A capacidade de escolher novos rumos.
Deixaria para você, se pudesse, o respeito àquilo que é indispensável:
Além do pão, o trabalho.
Além do trabalho, a ação.
E, quando tudo mais faltasse, um segredo:
O de buscar no interior de si mesmo
a resposta e a força para encontrar a saída”.*

Mahatma Gandhi

RESUMO

CAVALCANTE, Mariselma de Vasconcelos. **Concepção dos professores sobre psicomotricidade**: uma análise psicopedagógica. 2014, 87f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa.

Esta pesquisa se propôs a analisar as concepções dos professores acerca da psicomotricidade no contexto escolar, uma vez que, o processo de ensino-aprendizagem, tem sido motivo de constantes discussões acerca da elaboração de estratégias e instrumentos que auxiliem o desenvolvimento integral do estudante. Dentre as práticas educacionais que influenciam positivamente essa finalidade, está a psicomotricidade, a qual, possui como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento, bem como, as relações que são estabelecidas a partir dessa dinâmica; isso favorece o desenvolvimento adequado de vários elementos que são importantes para o processo educacional, auxiliando assim, a maturação integral do aluno, ao abranger os aspectos corporal, mental, afetivo, sócio-linguístico, etc, além de valorizar a criatividade, socialização, autonomia, cooperação, autoria de pensamento, dentre outras habilidades. Esta prática também é aplicada como proposta educativa e preventiva, combatendo as inaptações ao longo do processo de escolarização, o que pressupõe a interação com o campo psicopedagógico, o qual possui como objeto de estudo o sujeito cognoscente e o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa surgiu no intuito de analisar a concepção dos professores sobre a psicomotricidade, através de uma perspectiva psicopedagógica. A metodologia utilizada foi uma pesquisa do tipo descritiva, de natureza quantitativa e qualitativa, e quanto aos procedimentos técnicos, o referido estudo foi um levantamento, com a aplicação de um questionário com 12 perguntas semiestruturadas a 11 professores que ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola estadual, na cidade de João Pessoa - Paraíba. Através da pesquisa observou-se que, muitos indivíduos responderam conhecer o significado de psicomotricidade (90,9%), mencionando que a leitura, escrita, habilidades numéricas, atividades físicas e outras estavam relacionadas com a psicomotricidade (54,5%), constatando assim, benefícios para o processo de aprendizagem escolar (100%), o que pressupõe ser bastante necessária a utilização dessa ciência (72,7%). Todos os participantes da pesquisa relataram utilizar a psicomotricidade em sala de aula, e, dentre as respostas obtidas sobre os principais benefícios oferecidos por essa prática, evidenciou-se três categorias: aspecto físico, mental e afetivo; aspectos cognitivos, leitura e escrita; e, o desenvolvimento das capacidades/habilidades de modo geral. No que se refere o porquê do uso da psicomotricidade em sala de aula, estabeleceu-se duas classes de informações: a motricidade estimula a aprendizagem e a psicomotricidade influencia elementos internos e externos ao sujeito; porém, quando questionados como é essa prática, organizou-se as respostas em três tópicos: através de atividades lúdicas, projetos educacionais e aspectos psicomotores. Espera-se que essa pesquisa também ofereça subsídios teóricos para que, com base nos resultados, se possa diversificar as propostas educacionais existentes, estimulando a construção de novos instrumentos, estratégias e recursos que venham destacar e intensificar a importância da interação das ações pedagógicas e psicopedagógicas, no que se refere a prática psicomotora, para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, em crianças que estão inseridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando assim, uma atuação profissional em rede mais satisfatória e eficaz, como também, para minimizar e/ou prevenir os fatores de risco que possam surgir durante esse período de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade. Campo psicopedagógico. Ações pedagógicas.

ABSTRACT

CAVALCANTE, Mariselma de Vasconcelos. **Conception of teachers on psychomotor: an analysis psicopedagógica.** 2014, 87f. Completion of course work (Graduation in Psicopedagogia) - Federal University of Paraíba - UFPB, João Pessoa.

This study intended to examine the conceptions of teachers about psychomotor in the school context, since the process of teaching and learning has been the subject of ongoing discussions about the development of strategies and tools that help the overall development of the student. Among educational practices that positively influence this purpose, is the psychomotor, which, has as its object of study through the man's body in motion, as well as the relations that are established from this dynamic, it favors the development of appropriate several elements that are important to the educational process, thus aiding the full maturity of the student, to cover the body, mental, emotional, socio-linguistic, etc. aspects, besides valuing creativity, socialization, autonomy, cooperation, authored by thought, among other skills. This practice is also applied as an educational and preventive proposed, addressing the inadequacies throughout the schooling process, which requires interaction with the educational psychology field, which has as its object of study the knowing subject and the teaching-learning process. Thus, research has emerged in order to examine the design of teachers in psychomotor through a psychoeducational perspective. The methodology used was a descriptive research, quantitative and qualitative nature, and on the technical procedures, the study was a survey, with a questionnaire with 12 questions semistructured 11 teachers that teach in the early years of education critical in a state school in the city of João Pessoa - Paraíba. Through research it was observed that many individuals responded to know the meaning of psychomotor (90,9%), indicating that reading, writing, numerical skills, and other physical activities were related to psychomotor (54,5%), there thus benefits to the process of school learning (100%), which implies the use of this science (72,7%) is quite necessary. All survey participants reported using psychomotor classroom, and among the responses on the key benefits offered by this practice, revealed three categories: physical, mental and emotional aspect, cognitive, reading and writing aspects, and the development of skills/abilities in general. Regarding why the use of psychomotor classroom, set up two classes of information: stimulates motor learning and psychomotor influences internal and external to the individual elements, but when asked how this practice was organized responses on three topics: through fun activities, educational projects and psychomotor aspects. It is hoped that this research will also provide theoretical support for that, based on the results, it can diversify the existing educational proposals, stimulating the construction of new tools, strategies and resources that will enhance and highlight the importance of the interaction of pedagogical and psycho-pedagogical actions, regarding psychomotor practice, for the teaching-learning process, especially in children who are placed in the early years of elementary school thus enabling a more satisfactory professional performance and effective network, but also to minimize and/or prevent the risk factors that may arise during this period of schooling.

KEYWORDS: Psychomotor. Educational psychology field. Pedagogical actions.

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1** – Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EEEF Padre Miguelinho, em João Pessoa, segundo a compreensão do significado de Psicomotricidade, fevereiro de 2014.....61
- TABELA 2** – Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EEEF Padre Miguelinho, em João Pessoa, segundo a(s) atividade(s) pedagógica(s) que poderia(m) está relacionada(s) com a Psicomotricidade, fevereiro de 2014..... 61
- TABELA 3** – Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EEEF Padre Miguelinho, em João Pessoa, segundo a oferta de benefício(s) da Psicomotricidade para o processo de aprendizagem escolar, fevereiro de 2014..... 65
- TABELA 4** – Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EEEF Padre Miguelinho, em João Pessoa, segundo o valor de escala, fevereiro de 2014..... 66
- TABELA 5** – Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EEEF Padre Miguelinho, em João Pessoa, segundo a utilização da Psicomotricidade em sala de aula, fevereiro de 2014..... 68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O ENSINO FUNDAMENTAL	15
2.2 A PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	22
2.2.1 A prática psicomotora: uma proposta psicopedagógica	40
3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	56
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	56
3.2 PARTICIPANTES	56
3.3 PROCEDIMENTOS	57
3.4 COLETA DE DADOS	57
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	58
4 RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	84
APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	84
APÊNDICE B – Questionário	86

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs a analisar as concepções dos professores acerca da psicomotricidade no contexto escolar, uma vez que, os profissionais da educação, cada vez mais preocupados com o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, vem ampliando seu campo de conhecimento com discussões acerca da elaboração de estratégias e instrumentos que auxiliem o desenvolvimento integral da criança, priorizando os aspectos corporal, mental, afetivo e sócio-linguístico, valorizando a criatividade, socialização, autonomia, cooperação, autoria de pensamento e outras habilidades.

Dentre as práticas que permeiam o âmbito educativo atualmente, insere-se a psicomotricidade, ciência que tem como principal finalidade o estudo do homem por meio do seu corpo em movimento, possibilitando também, a investigação dessa dinâmica, com o mundo interno e externo (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 1980). Esta área do conhecimento também pode influenciar a organização das funções mentais, integrando: o pensamento e a linguagem (WALLON, 1979), além de ser caracterizada como preventiva e reeducativa, uma vez que, viabiliza o combate as inaptações escolares (FONSECA, 1988). Desta forma, a psicomotricidade funde-se com a atuação psicopedagógica, a qual possui como objeto de estudo o sujeito cognoscente e o processo de ensino-aprendizagem. (BOSSA, 2000).

O interesse por esta temática surgiu em detrimento da curiosidade e necessidade de aprofundamento dessa prática tão importante, sobretudo no meio escolar, que, desde a década de 1970, apresenta-se estabelecida no Brasil. Após diversas reconfigurações no seu arcabouço teórico e prático, devido aos variados contextos e períodos históricos, a psicomotricidade revela-se relacionada ao processo de maturação humana, integrando os aspectos cognitivos, afetivos, orgânicos, linguísticos, sociais etc, configurando-se assim, como prática estimuladora para a aquisição e desenvolvimento adequado das principais habilidades necessárias que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Esta, por sua vez, também possibilitará a prevenção ou minimização dos possíveis problemas que possam ocorrer durante as etapas da escolarização, principalmente nos anos iniciais, o que certamente reduzirá os elevados índices de fracasso e evasão escolar que assolam o sistema educacional atualmente.

A divulgação em 2013, dos dados obtidos no Censo Escolar, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do Ensino Fundamental

(anos iniciais), coletados em 2012, demonstra, por meio do site Todos Pela Educação, que: no Brasil - o percentual de reprovação foi de 6,9% e a taxa de abandono foi de 1,4%; o que respalda a distorção existente entre idade-série, em que obteve-se o índice de 16,6%; na Paraíba, a porcentagem de reprovação foi de 8,5%, enquanto que, a proporção de abandono apresentou-se em 3,4%, configurando a taxa de distorção entre idade-série, que permeou-se em 24,9%; no que diz respeito a cidade de João Pessoa, o percentual de reprovação foi de 5,4% e a taxa de abandono estabeleceu-se em 2,9%, colaborando direta ou indiretamente para o surgimento da distorção idade-série de 18,3%. Esses resultados revelam que, para a redução desses indicadores, é necessário além do estudo acerca da importância na identificação precoce das alterações da condição do aprender, (que são decorrentes de vários fatores - internos e externos), faz-se imprescindível a erradicação e/ou minimização do agravamento clínico dessas dificuldades e sua(s) possível(is) influência(s) durante o processo de escolarização. Uma das propostas para esse desafio é a implementação/elaboração de estratégias, instrumentos e/ou recursos pedagógicos que dinamizem o processo de construção do conhecimento no âmbito escolar, tornando-se assim, uma aprendizagem significativa, motivadora, prazerosa e contextualizada com a realidade.

Portanto, para o desenvolvimento deste trabalho apresentamos como objetivo geral: analisar a concepção dos professores sobre a psicomotricidade; caracterizar a Educação Brasileira no percurso dos anos iniciais do Ensino Fundamental; conhecer o desenvolvimento psicomotor da criança; identificar as atividades pedagógicas que poderiam estar relacionada com a psicomotricidade, sob o olhar da Psicopedagogia; e demonstrar os benefícios da psicomotricidade para o processo de ensino-aprendizagem.

A importância social da pesquisa apresenta-se por possibilitar ao corpo docente, as famílias e a comunidade em geral, o conhecimento acerca dos benefícios das práticas psicomotoras no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em crianças que estão inseridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere ao panorama científico, este estudo pode contribuir de forma significativa no avanço da integração psicomotricidade e Psicopedagogia, elaborando estratégias e novos instrumentos que venham instigar ambas as áreas na busca por uma educação de qualidade. Quanto as perspectivas acadêmicas, supõe-se ampliar o conhecimento acerca do processo de ensino-aprendizagem direcionado a essa etapa de escolarização, bem como, estimular a construção de pesquisas inovadoras sobre essa temática, destacando assim, a importância das ações pedagógicas e psicopedagógicas no meio institucional, uma vez que, esta é um campo novo, o que acarreta em bibliografias restritas, merecendo ser explorada pelos profissionais de áreas afins.

Esta presente pesquisa caracterizou-se como descritiva, de natureza quantitativa e qualitativa. No que se refere aos procedimentos técnicos utilizados, realizou-se um levantamento, com a aplicação de um questionário composto de 12 perguntas semiestruturadas (das quais, 10 foram objetivas) elaboradas pela própria pesquisadora; neste instrumento a primeira etapa refere-se a coleta de informações sócio-demográfica e profissional dos participantes, enquanto que, a segunda parte é composta por questões objetivas e subjetivas, que investigam o conhecimento dos referidos participantes acerca da psicomotricidade e o processo de aprendizagem escolar. Os voluntários da pesquisa foram 11 professores que ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (abrangendo do 1^o ao 5^o ano), em uma unidade de ensino localizada no bairro do Cristo Redentor, em João Pessoa/PB, no horário diurno; trata-se de uma amostra de conveniência e esses sujeitos foram escolhidos de acordo com a disponibilidade e o quadro de professores existentes no mês de Fevereiro/2014 na referida instituição.

Os resultados obtidos, investigados através de procedimentos estatísticos (quantitativo) e análise qualitativa, demonstraram que: muitos indivíduos conhecem o significado de psicomotricidade, constatando vários benefícios para o processo de aprendizagem escolar, inclusive nos aspectos físico, mental e afetivo; aspectos cognitivos, leitura e escrita; e, no desenvolvimento das capacidades/habilidades de modo geral. Os motivos da utilização da psicomotricidade em sala de aula deve-se à: motricidade estimular a aprendizagem e, influenciar elementos internos e externos ao sujeito; essa prática é realizada através de atividades lúdicas, projetos educacionais e aspectos psicomotores. Após a discussão dos dados, considera-se necessário realizar um plano de ação que destaque e intensifique a importância das ações pedagógicas e psicopedagógicas, no que se referem a prática psicomotora, para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma melhor atuação profissional que minimize e/ou previna os possíveis fatores de risco que possam surgir durante o período escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Espera-se que este trabalho instigue a elaboração de novas pesquisas interdisciplinares no campo educacional, especialmente no que diz respeito a prática psicomotora e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley, em João Pessoa/PB, apresentando-se ainda em situação de análise, preconizando o respeito pela resolução n^o 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que ocupa-se com pesquisas que envolve seres humanos.

A referida pesquisa foi organizada em forma de trabalho monográfico, sendo composta por quatro partes. Na primeira etapa apresenta-se a fundamentação teórica, em que são citados os pensadores mais relevantes (ALVES, 2008; ARCANJO E HANASHIRO, 2010; FONSECA, 2008; LOVISARO, 2011; OLIVEIRA, 2009; ROMANELLI, 2013; etc) para compreensão dessa temática; esta parte mostra-se subdividida em três tópicos: 1) Caracterização da Educação Brasileira: o Ensino Fundamental, no qual aborda-se, sucintamente, alguns aspectos que influenciaram a história da educação no Brasil até a atual configuração do Ensino Fundamental; 2) A psicomotricidade e o processo de aprendizagem, em que descreve-se: um breve histórico e definições acerca da psicomotricidade e os seus elementos básicos, as etapas do desenvolvimento psicomotor da criança (ênfatizando a faixa etária de 6 anos de idade) e a relação com o processo de escolarização, o papel do ambiente familiar para o desenvolvimento psicomotor infantil, e as implicações das alterações do desenvolvimento psicomotor no processo de ensino-aprendizagem (principalmente nas habilidades de leitura, escrita e cálculo); e o tópico: 2.1) A prática psicomotora: uma proposta psicopedagógica, em que priorizou-se abranger: alguns(as) exercícios/atividades lúdicas psicomotores(as) para serem utilizados(as) durante o processo de escolarização, bem como, a atuação pedagógica e psicopedagógica no âmbito escolar. O segundo ponto descrito são as estratégias metodológicas, no qual é exposto as características da pesquisa, os aspectos relacionados aos participantes, bem como, os procedimentos realizados durante a coleta e a análise dos dados. A próxima etapa refere-se a apresentação e discussão dos resultados do estudo, ambos subsidiados pelos teóricos acima mencionados. Por fim, expõe-se nas considerações finais, as limitações da referida pesquisa e as contribuições desta para o âmbito educacional, especialmente, no campo psicopedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O ENSINO FUNDAMENTAL

A história da educação brasileira foi influenciada por diferentes períodos políticos em que os governantes exerciam suas práticas conforme os interesses ou necessidades específicas da classe social a que pertenciam. A elaboração de leis, órgãos, instituições, metodologias, além de outros elementos, eram baseados nas concepções ideológico-históricas do contexto e beneficiavam o âmbito educativo e o social. Porém, as mudanças sócio-político-econômico-culturais que atingiram o panorama brasileiro no decorrer das décadas, tornaram algumas propostas e práticas obsoletas e/ou inadequadas, fazendo-se necessário aperfeiçoar os instrumentos já existentes e/ou elaborar novas ideias e estratégias que estivessem em consonância com os avanços de cada época ([ARCANJO e HANASHIRO](#), 2010). Assim, Romanelli (2013, p. 14) aponta três fatores externos que (de forma integrada ou não) influenciaram expressivamente a organização e estruturação do sistema educacional em todos os períodos históricos:

[...] A forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola.

[...] A herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola. Os objetivos perseguidos na escola por essa demanda social de educação estão diretamente relacionados com o conteúdo que a escola passa a oferecer.

[...] A forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa.

Assim, através dessa descrição, percebe-se que o sistema educacional foi permeado por conflitos de diversos aspectos: econômicos, culturais, sociais e políticos que interferiram positiva ou negativamente no estabelecimento das propostas e práticas educacionais; esse fenômeno também pode ser verificado sob variados argumentos, inclusive, na possibilidade em ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças com a oferta de uma educação pública de qualidade. Os vários acontecimentos que colaboraram na constituição da história do campo educativo brasileiro, refletem na configuração educacional atual, inclusive, nas mudanças correspondentes à organização do Ensino Fundamental.

Recentes medidas legais modificaram a faixa etária de algumas etapas da educação básica, tornando-se essa nova configuração, meta da educação nacional através da Lei nº

10.172, de 9 de janeiro de 2001 (aprovada pelo Plano Nacional de Educação); essa proposta, segundo Arcanjo e Hanashiro (2010) e Brasil (2009a) deverá ser implantada até 2010, pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Desta forma, estabeleceu-se que: torna-se obrigatório a matrícula de alunos com 6 anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005), além da duração mínima de 9 anos para o Ensino Fundamental (projeto de lei nº 144/2005 e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), transformando assim, os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PEREIRA e TEIXEIRA, 2008). Desta forma, “o ensino fundamental passa a atender crianças e jovens de 6 a 14 anos, em dois ciclos sucessivos – anos iniciais e anos finais, na faixa etária de 6 a 10 anos e de 11 a 14 anos, respectivamente” (PEREIRA e TEIXEIRA, 2008, p. 119).

Além desses, um parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica nº 4/2008 complementa o prescrito acima estabelecendo o 1º ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado: “ciclo da infância”; uma vez que, este período de escolarização está voltado à alfabetização e ao letramento, devendo ser assegurado também, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das diversas áreas do conhecimento.

Porém, Romanelli (2013, p. 185) esclarece-nos um ponto importante acerca da elaboração de leis e a implicação de suas consequências a longo prazo:

Nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infra estrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam.

Mas, então, com essa imposição legal, como perceber as mudanças desenvolvimentais (bio-psico-sociais) e proporcionar estratégias de ensino-aprendizagem significativas que colaborem para o oferecimento de um processo evolutivo educacional de qualidade? Os três autores, a seguir, abordarão esse questionamento expondo alguns pontos que consideram importantes para a percepção dessa transição educacional. Corti, Vóvio e colaboradores (2011) mencionam que, quando uma criança é inserida no Ensino Fundamental ocorre muitas alterações, pois, essa etapa da escolarização é permeada por uma organização bem mais

complexa do que a existente na Educação Infantil, inclusive no que se refere as concepções de criança, aprendizagem, conhecimento, etc, sendo necessário portanto, uma transição harmoniosa. Esses mesmos autores sugerem que as experiências, saberes e conhecimentos construídos na Educação Infantil sejam empregados como referência para as práticas e intervenções pedagógicas no novo Ensino Fundamental. Assim, a escolarização obrigatória não pode concentrar-se aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 30).

Pereira e Teixeira (2008, p. 105) explicam que a educação básica abrange três etapas consecutivas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e,

Cada um desses níveis tem uma função social, uma finalidade educativa delimitada, um trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido junto aos alunos, de forma que o nível seguinte nunca terá o objetivo de suprir fragilidades e/ou dificuldades ocorridas no anterior. Eles complementam-se, interagem-se, mas não devem ser mutuamente compensatórios. Essa clareza é fundamental para evitar equívocos prejudiciais à formação do indivíduo, ao processo de aquisição gradativa e integralizada à formação.

Após essa sucinta reflexão, Brasil (2009a) expõe as justificativas da nova proposta de ampliação do Ensino Fundamental: possibilitar a equiparação e/ou universalização das condições de qualidade na educação básica, promover o acesso mais cedo dos alunos nos anos correspondente a alfabetização, bem como, a permanência dos mesmos, nos estudos posteriores. Por outro lado, Pereira e Teixeira (2008) comentam que, com a redução na faixa etária de crianças para a Educação Infantil, acarreta-se a possibilidade de aumentar a matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na Pré-escola. Esses mesmos autores ainda mencionam que, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, poderia ter subsidiado essa mudança atual (correspondendo a inserção de menores de 7 anos no Ensino Fundamental) devido ao incentivo de recursos financeiros.

[...] considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles, educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público (BRASIL, 2004a, p. 21).

A determinação legal nº 10.172/2001 e a publicação da Secretaria de Educação Básica: Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos - relatório do programa (BRASIL, 2004b)

destacam que, dentre os benefícios da ampliação da escolarização obrigatória estão: menor vulnerabilidade a situação de risco, possibilidade de aumento da escolaridade e sucesso no aprendizado. O ingresso antecipado no sistema de ensino pode promover maiores oportunidades de aprender, um maior nível de escolaridade e, com isso, uma aprendizagem mais ampla (BRASIL, 2004a; PEREIRA e TEIXEIRA, 2008). Para esses três últimos autores, essa mudança: retrata um êxito para a comunidade infantil e familiar, refletindo positivamente no processo de escolarização; é uma oportunidade de universalizar o atendimento; propicia condições mais adequadas para a alfabetização das crianças; dentre outras vantagens. O documento: Ensino Fundamental de nove anos - orientações gerais (BRASIL, 2004a, p. 21) cogita desse mesmo pensamento ao argumentar que:

Desse modo, o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes.

Baptista, Maciel e Monteiro (2009), juntamente com o autor supracitado, ampliam a percepção dessa modificação educacional ao mencionar a importância das políticas públicas como possibilidade de melhorar o contexto social. A escolha dessa faixa etária pode abranger vários aspectos como: ser consequência de mudanças estrutural e cultural da instituição de ensino; colaborar com uma propensão das famílias e do sistema escolar de introduzir, paulatinamente, essas crianças na rede de ensino; propiciar uma escolarização mais construtiva e significativa; apresentar-se como uma proposta integrada nas políticas educacionais direcionadas para o Ensino Fundamental. Além destas justificativas, cogitava-se também, a possibilidade desse grupo etário encontrar-se impedido de acesso à educação escolar e sem oportunidade de vaga nas instituições públicas.

Porém, para alcançar determinadas metas e resultados positivos, muitos desafios devem ser superados, principalmente no que se refere aos aspectos pedagógicos, uma vez que, tanto a ampliação das vagas, como a permanência dos estudantes, devem estar associadas à: aquisição de novos direitos, formação holística do ser humano e participação ativa no processo de construção de conhecimentos (BAPTISTA, MACIEL e MONTEIRO, 2009). Além desses elementos, essa recente organização do sistema educativo pressupõe reflexões sobre vários instrumentos contextuais, como: currículo, projeto político-pedagógico, formação profissional, organização administrativa entre as três esferas governamentais, planejamento pedagógico, espaços físicos, financeiros e materiais, etc; o que pressupõe a delegação de reformulações também, nas diretrizes que constituem a Educação Infantil, como tentativa de equilibrar as oportunidades educacionais e estabelecer o modelo básico de qualidade do

ensino, assegurado pelo documento: Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos - relatório do programa (BRASIL, 2004b). Para Pereira e Teixeira (2008) o grande propósito nesse panorama é desenvolver o diálogo, a articulação e a integração entre as duas subdivisões da educação básica: o espaço infantil e o Ensino Fundamental.

No intuito de minimizar possíveis impactos negativos ocasionados pelas sucessivas etapas escolares, Corti, Vóvio e colaboradores (2011) revelam a importância da estruturação da sala de aula, bem como, do estabelecimento de uma relação empática entre professor-aluno, uma vez que, este espaço é específico, distinto, de difícil alcance das políticas públicas e gestores, ao mesmo tempo que, é um ambiente de livre invenção e criação da prática pedagógica. Desta forma, um trabalho coletivo, interessado e comprometido com a democratização do ensino, atribui responsabilidades também, a organização interna das unidades de ensino:

[A escola] necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (BRASIL, 2004a, p. 22).

Assim, faz-se necessário pontuar o seguinte aspecto: as propostas descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer nº 22/98 do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica) pode apresentar-se como subsídio para reflexão acerca da incorporação de crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental. Essa associação/comparação entre essas duas fases da educação básica propicia a elaboração de uma proposta pedagógica mais flexível, coerente e contextualizada sob parâmetros desenvolvimentais significativos, como por exemplo, pode-se integrar os aspectos físicos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança para estimular o desenvolvimento da capacidade e/ou domínio da leitura, da escrita e do cálculo ou, em outra opção, pode-se utilizar o lúdico (brincadeiras espontâneas, o uso de materiais educativos, os jogos, as danças, os cantos, a criatividade), o movimento, o diálogo, a organização do espaço, etc para a compreensão: do sistema político, da tecnologia, das artes, dos valores que fundamentam a sociedade, bem como, para estimular a formação de atitudes e comportamentos. Sobre esse contexto, Snyders (1993, *apud* BRASIL, 2009a, p. 3):

A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais [...] pois o tempo todo, ela (a

criança) teve de enfrentar situações novas [...]. Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente.

Ainda no que corresponde a essa recente configuração do sistema educacional, como elaborar um Projeto Político-Pedagógico e uma estruturação curricular que beneficie e/ou potencialize todas as habilidades infantis, considerando o contexto no qual essa criança está inserida? Qual a maneira mais adequada de avaliar esse novo participante? Quais instrumentos básicos/diários podem ser utilizados para analisar o processo educacional desses alunos? Na tentativa de descrever as respostas-sugestivas, o documento: Ensino Fundamental de nove anos - passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009a) menciona que a concepção de currículo é multidirecionada, flexível e inacabada, pois, abrange diferentes fatores como: sócio-econômicos, políticos e culturais. Nesse instrumento abordam-se: os processos de avaliação; as áreas do conhecimento; os objetivos a serem atingidos através processo de ensino; as experiências de aprendizagem escolares a serem vivenciadas pelos estudantes; os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; etc.

No que se refere a avaliação dessas crianças, Vieira (2011) afirma que a redefinição dessa nova faixa etária produz consequências intensas, ocasionando modificações significativas no sistema de ensino. O processo avaliativo direcionado aos estudantes entre 6 e 8 anos de idade deve corresponder a um redimensionando da ação pedagógica, com metodologia mais dinâmica, processual, formativa, cumulativa, reflexiva e diagnóstica, não enfatizando apenas os resultados finais revelados em notas ou conceitos; mas, para a execução dessa prática, torna-se necessário a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro, reflexão e discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, na busca de oferecer um ambiente facilitador e possibilitador das potencialidades coletivas e individuais do sujeito aprendente. Esse autor ainda menciona que, compete aos professores de áreas específicas, especialmente os que ministram aulas de Educação Física e de Artes, elaborar um planejamento adequado para o trabalho com crianças de seis, sete e oito anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, como também, abrangendo as habilidades e interesses demonstrados pelos alunos. (BRASIL, 2009a).

O autor acima revela também que a escola não deve limitar-se apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, uma vez que, a reprovação tem impactos negativos sobre os âmbitos coletivo e individual, como por exemplo: a evasão escolar e a baixa autoestima, respectivamente. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 cita que no processo avaliativo (art. 24, inciso V, alínea “a”) os aspectos qualitativos devem ser evidenciados quando comparados

aos quantitativos (como os resultados de provas finais). Essas premissas estão de acordo com o que é expresso pelo documento: Ensino Fundamental de nove anos - orientações gerais. (BRASIL, 2004a, p. 13-14):

[...] esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, como garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual, também fazem parte, as crianças de sete e oito anos.

Quanto ao instrumento avaliativo propriamente dito, o documento: Ensino Fundamental de nove anos - passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009a) menciona que a Provinha Brasil, de dimensão nacional, foi elaborada com o objetivo de apresentar aos educadores e gestores das escolas públicas e das redes de ensino, um panorama referente ao nível de alfabetização dos alunos que estão no início do processo de aprendizagem, possibilitando assim, intervenções eficientes para a correção de possíveis inadequações nas áreas de leitura e escrita. Porém, Pereira e Teixeira (2008) criticam esta medida corretiva, uma vez que, ela abrange apenas elementos quantitativos para superar os índices negativos do sistema, como por exemplo, as taxas de repetência e evasão.

No que se refere ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), este busca a melhoria da qualidade do ensino através de um trabalho pedagógico baseado na demanda estudantil. Esse documento apresenta-se flexível e em permanente reconstrução, sendo organizado por toda a equipe escolar. Ao possibilitar debates acerca dos problemas da unidade de ensino e suas prováveis soluções, o PPP transforma a escola em um espaço democrático, público e social, enfatizando o diálogo e reflexão coletiva. Desta forma, o Projeto Político-Pedagógico determina o tipo de cidadão que a escola almeja formar, escolhe os aspectos constituintes da gestão democrática, bem como, estimula a valorização do magistério (VEIGA, 1994). O autor supracitado apresenta como desfecho principal dessa temática a seguinte exposição:

[...] considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando, conseqüentemente, a construção de uma nova forma de organização (p. 26).

Assim, os avanços e retrocessos verificados no campo educacional foi/é influenciado pelo dinamismo de vários aspectos que, em conjunto, formam um grande sistema no qual um elemento interage com o outro, sob um processo de retroalimentação constante. Em resumo,

Romanelli (2013, p. 19) reflete a história da educação do país até os dias atuais, com o seguinte remate:

Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabam por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação as novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos.

Após uma breve caracterização da configuração do sistema educacional brasileiro, convido-o a prosseguir para o tópico 2 do referencial teórico abordando a temática da psicomotricidade e sua interação com o processo de aprendizagem, uma vez que, na concepção de vários teóricos, aquela torna-se um elemento fundamental na aquisição e aperfeiçoamento das habilidades estabelecidas formalmente durante o processo de alfabetização (leitura, escrita e cálculo), e, em cujo contexto, encontra-se inserido atualmente, as crianças com 6 anos de idade que eram pertencentes, em décadas anteriores, à Educação Infantil.

2.2 A PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para compreender a correspondência da prática psicomotora com o processo de aprendizagem, será abordado a seguir, um breve histórico e definições acerca da psicomotricidade e os seus elementos básicos, os quais, quando apresentam uma maturação adequada, podem influenciar, positivamente, o desenvolvimento integral da criança, apresentando assim, resultados satisfatórios nas etapas escolares; porém, as interferências negativas durante esse percurso, podem acarretar no surgimento de dificuldades na escolarização, especialmente na aquisição e desenvolvimento de habilidades fundamentais (leitura, escrita e aritmética), como descreve-se adiante, através de respaldos teóricos variados.

As primeiras tentativas de relato sobre a “psicomotricidade” advém do período da Grécia Antiga com concepções defendidas pelo filósofo Aristóteles, o qual, ao perceber que a atividade física (ginástica) propiciava um melhor desenvolvimento do espírito, assegurou que, o ser humano era formado por corpo e alma. Esse pensador aconselhava também que a ginástica deveria ser desenvolvida até a fase da adolescência, cabendo ao “educador” escolher qual o melhor exercício para determinado sujeito, considerando, principalmente, a condição

temperamental deste. (OLIVEIRA, 2009).

Diante dessa primeira menção de um pensamento psicomotor, verificam-se dois pontos cruciais que podem estar em consonância com essa prática exercida atualmente: o orgânico interligado ao intelecto (desenvolvimento mental) e a faixa etária ideal para a prática de atividades dessa natureza, ou seja, da fase infantil até a adolescência, que hoje considera-se até os 18 anos de idade, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Porém, muitos teóricos enfatizam o desenvolvimento dessa prática apenas na Educação Infantil, referindo-se, sucintamente, a outras etapas da escolarização, mesmo com a inserção de crianças de 6 anos de idade no 1^o ano do Ensino Fundamental.

Em outro período cronológico, alguns pensadores como Harrow revelam que, durante as fases da Pré-História, mais especificamente, na era Paleolítica (Idade da Pedra Lascada), a sobrevivência do homem estava interligada ao desenvolvimento psicomotor, através de atividades básicas como: caça, pesca, coleta de frutos e raízes, fabricação de instrumentos e ferramentas, pinturas rupestres, danças, rituais e cerimônias, estimulando assim, o aperfeiçoamento de habilidades que, até hoje, são importantes para a educação física (corpo): flexibilidade, força, velocidade, agilidade, resistência muscular, orientação espacial-temporal, equilíbrio, lateralização, concentração, coordenação fina e global e, percepção: de forma; tamanho; auditiva-visual; etc (OLIVEIRA, 2009). Essas novas descobertas possibilitaram ao homem, estabelecer relações, promovendo um amadurecimento positivo em vários aspectos (bio-psico-social-político-cultural) e estimulando conquistas tecnológicas cada vez mais avançadas, como foi a produção da cerâmica, na transição do período Paleolítico para o Neolítico.

Apesar de pequenos indícios de práticas psicomotoras, o termo psicomotricidade surgiu realmente com Dupré, em 1907, sendo definido como integração entre movimento e pensamento; conceito bastante relevante e significativo nos estudos dos âmbitos clínico e escolar, especialmente, nos campos pedagógico, psicológico e psicopedagógico; este último, apresentando como foco de estudo, o sujeito cognoscente, o processo de ensino-aprendizagem e suas intercorrências.

A Associação Brasileira de Psicomotricidade (1980) conceitua o vocábulo psicomotricidade como ciência que estuda o homem através da(o) ação/deslocamento do seu corpo e as relações que são estabelecidas a partir da interação com o mundo interno e externo; preocupa-se também, com a forma do sujeito agir com o próximo, com os objetos e consigo mesmo. Esta ciência é composta por três elementos fundamentais: o movimento, o intelecto e o afeto que, quando associados ao processo de maturação, delegam ao corpo, o princípio das

aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Complementando o exposto, Almeida (2010, p. 13) refere-se ao termo psicomotricidade como “humanização, relações afetivas, de envolvimento do homem com os ambientes, com os fatos e com as outras pessoas”.

Para Fonseca (2008, p. 09) a psicomotricidade pode ser definida como “campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade”; aquele referindo-se a: percepções, afetos, emoções, imagens, representações, ideias, etc. Ainda conforme esse mesmo autor, a psicomotricidade pode ser compreendida como educação e reabilitação, ambas direcionadas para as necessidades desenvolvimentais dos sujeitos, apresentando como escopo fundamental, a máxima realização do potencial humano. Convergindo das mesmas ideias, Vayer (1984) revela que a educação psicomotora é uma prática global que envolve potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e psicomotores da criança, possibilitando o desenvolvimento organizado, ao estimular as relações com os diferentes meios.

Sob esse olhar diferenciado para a ação psicomotora, os estudiosos descrevem-na como essencialmente positiva e benéfica ao desenvolvimento das capacidades e habilidades do ser em processo de construção do conhecimento. A psicomotricidade como uma prática potencializadora, sobretudo, preventiva, também pode ser percebida como auxiliadora na detecção de problemas ou agravantes educacionais que promovam o direcionamento para possíveis descompassos durante o processo de escolarização, principalmente, nos primeiros anos da vida escolar das crianças.

Alves (2008, p. 133) descreve a importância da educação psicomotora como ferramenta essencial para inserção na escola:

Visa desenvolver corretamente frente à aprendizagem de caráter preventivo o desenvolvimento integral do indivíduo nas várias etapas de crescimento. Ajuda a criança a adquirir o estágio de perfeição motora até o final da infância (7 a 11 anos), nos seus aspectos neurológicos de maturação, nos planos rítmico e espacial, no plano da palavra e no plano corporal. Através da psicomotricidade e dos órgãos dos sentidos a criança descobre o mundo e se autodescobre.

Lapierre (1986) e Fonseca (1988) compartilham da mesma opinião relatando que a educação psicomotora é base indispensável a toda criança; ela é um meio auxiliar para o infante superar as suas dificuldades e combater as possíveis inaptações, ao propiciar, algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar. Assim, esta pretende oferecer ao indivíduo um aumento do potencial motor (através da interação com o meio e suas próprias realizações) dando-lhe suporte para obter resultados satisfatórios na escola. O movimento fornecerá o suporte para que a criança conheça o mundo através do seu corpo, sensações e

percepções. Alves (2008, p. 26) complementa os autores mencionando que “as relações com os outros estão estreitamente ligadas à atividade motora e sensório-motora da criança”.

Oliveira (2009, p. 36) revela que:

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios.

Desta forma, nas concepções desses quatro últimos autores, justifica-se, claramente, a utilização da psicomotricidade no âmbito educacional, com pontos positivos e relevantes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e os diversos atores que compõem esse contexto, inclusive o psicopedagogo, que na sua atuação estuda o sujeito de modo integral, ou seja, nos seus aspectos bio-psico-social e educativo.

Le Boulch (1984) menciona que, tanto na perspectiva educativa, como na reeducativa, a prática psicomotora deve ser percebida como a interação entre o funcional e o afetivo. O primeiro diz respeito ao movimento, como o sujeito age e reage perante os estímulos do meio; a outra característica refere-se ao aspecto relacional, as interações que a criança estabelece com outros sujeitos e com o ambiente físico; a evolução da afetividade é evidenciada na postura, atividades e comportamentos. Esse autor ainda comenta as vantagens e a finalidade dessa prática pedagógica:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, dominar seu tempo, e 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... (p. 24).

É pelo motivo da “psicomotricidade vê o indivíduo como um todo, procurando auxiliar se o problema está no corpo, na área da inteligência ou na afetividade” (ALVES, 2008, p. 134) que esta prática é defendida pela perspectiva psicopedagógica, justificando a não separação do movimento e o aspecto mental (pensamento). A evolução progressiva da inteligência, através das experiências adquiridas, só é possível por meio da motricidade mais organizada (FONSECA, 1988).

Por isso, Alves (2008, p. 18-19) enfatiza dois pontos cruciais sobre a educação e o comportamento da criança que são escopo de reflexão da equipe escolar:

A educação deve ser pensada em função da criança de sua idade, necessidades e interesses e não tendo em vista apenas um objetivo particular, por exemplo, a aprendizagem da leitura e escrita; ou em função de uma filosofia e ainda menos em função de uma tradição.

[...] A determinação do estágio de desenvolvimento da criança é indispensável para que se estabeleçam as condutas educativas que poderão favorecer os diversos aspectos do desenvolvimento e conhecimento e, portanto, simplificar a adaptação da criança ao meio em que vive.

Mas, como proporcionar no ambiente doméstico ou escolar, essa educação psicomotora tão benéfica ao desenvolvimento da criança? No intuito de responder essa pergunta, em parte, nesse capítulo, faz-se necessário a apresentação de algumas considerações acerca do desenvolvimento psicomotor infantil, como também, dos aspectos que envolvem essa prática e sua relação com as habilidades básicas escolares: leitura, escrita e aritmética. Desta forma, convido o leitor a mergulhar a luz de alguns teóricos de contribuições relevantes: Wallon, Piaget e Vygosky, dentre outros, como também, sugiro-o a conhecer os elementos psicomotores que constituem o processo evolutivo humano, que, por vários motivos, muitas vezes transcorrem despercebidos, tanto pelo sistema familiar, quanto pela própria instituição de ensino; são eles: o esquema corporal, a coordenação motora, o equilíbrio, a lateralidade, a estruturação espacial e temporal, a discriminação auditiva-visual e a percepção.

Após essas duas abordagens, será proposto uma reflexão referente ao novo integrante do Ensino Fundamental (a criança de 6 anos) e uma sucinta descrição do trabalho pedagógico perante a essa realidade.

O primeiro teórico abordado, Piaget, apresentou contribuições interessantes para a compreensão do desenvolvimento mental infantil através da sua Teoria da Epistemologia Genética; nesta, ele correlaciona a construção do conhecimento e da inteligência por meio da equilíbrio progressiva, que envolve o processo de adaptação com ações assimilativas e acomodativas. Para Oliveira (2009, p. 31) o fenômeno de assimilação corresponde a “incorporação dos objetos e informações às estruturas mentais já existentes”, enquanto que, o segundo refere-se à “transformação dessas estruturas mentais a partir das informações sobre os objetos”.

Os estágios do desenvolvimento psíquico estabelecidos por esse teórico abordam desde o período do nascimento até a vida adulta, passando pelas etapas: sensório-motora (até 18 meses de idade), em que ocorre um relativo equilíbrio bio-cognitivo que possibilitará uma estruturação linguística; pré-operatória (até aproximadamente 7-8 anos de idade) em que há a formação de uma estrutura operatória ainda primordial; operatória-concreta (até os 12 anos de idade) em que os sujeitos apresentam uma capacidade de coordenar ações bem ordenadas, estruturadas e agrupadas em sistemas; e, por fim, a operatória-formal, que permanece ao longo da vida adulta (ABREU *et. al.*, 2010).

O sensorio-motor (da inteligência prática), o operatório concreto (que se constitui inicialmente de uma inteligência intuitiva e depois operatória, baseada na reciprocidade do pensamento) e o estágio formal (quando se pode agir e pensar sob hipóteses e abstrações) (CAETANO, 2010, s.p.).

Alves (2008) faz uma abordagem geral acerca do desenvolvimento psicomotor, em que será enfatizado apenas a faixa etária de 6 a 10 anos, idade “adequada” para a frequência dos anos iniciais do Ensino Fundamental: aos 6 anos a imagem corporal da criança é estática, sendo esta fase operatória; dos 7 aos 10 anos de idade, há um desenvolvimento do esquema corporal, relacionando-o com as informações percepto-cognitivas (nesse contexto, inicia-se a fase das operações concretas).

Independentemente do estágio em que os seres humanos se encontram, a aquisição de conhecimentos, segundo Piaget, ocorre através da relação sujeito/objeto (CORTI, VÓVIO *et. al.*, 2011). Sob essa perspectiva Fonseca (2008) revela que Piaget apresentou como objeto de estudo, o sujeito epistêmico, ou seja, do conhecimento, não enfatizando o desenvolvimento psicomotor pois, ao considerar a inteligência como uma forma superior de adaptação biológica, preocupou-se em compreender o papel da ação, no desenvolvimento do pensamento.

Se o desenvolvimento envolve estágios ordenados e sucessivos e depende, fundamentalmente, do processo de equilíbrio, a aprendizagem escolar fica subordinada às estruturas de pensamento já construídas pela criança. Assim, as questões educacionais, tais como, o conteúdo, os métodos de ensino e o papel do professor, mesmo tendo um papel formador necessário ao próprio desenvolvimento, ficam subordinadas ao processo de construção das estruturas cognitivas, que têm como referência, o sujeito universal, epistêmico. Piaget indica a importância do professor como uma figura que incite ao desafio e à reflexão, necessitando, para isso, conhecer os estágios do desenvolvimento cognitivo (CARVALHO, 2002, p. 56).

Vygotsky, outro teórico importante, também configurou a sua teoria direcionada para o desenvolvimento humano, destacando a interação entre o comportamento e as condições sociais do meio para a aprendizagem. Segundo esse pensador, a transformação das funções psicológicas naturais (ocasionada por aspectos biológicos) em mecanismos mentais mais sofisticados e complexos (decorridos da relação cultural) são os processos organizacionais da consciência e inteligência humanas (CORTI, VÓVIO *et. al.*, 2011). Devido aos processos psicológicos superiores, o homem pode: controlar comportamentos, planejar ações, pensar em objetos ausentes, apresentar ações intencionais e de liberdade em diversas situações, imaginar acontecimentos nunca realizados, etc. (OLIVEIRA, 1997).

Conforme ainda Vygotsky, existe uma Zona de Desenvolvimento Proximal, em que estuda-se a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. O indivíduo pode apresentar-se no

nível de desenvolvimento efetivo, realizando atividades independentes, ou, pode-se incluir no nível de desenvolvimento potencial, desempenhando tarefas e competências, através de interações mediatizadas por um adulto ou pessoa mais velha. A distância entre aquilo que o sujeito é capaz de realizar autonomamente e aquilo que ele necessita de cooperação de indivíduos mais experientes, caracteriza-se essa zona. (FONSECA, 2008).

Vygotsky também menciona que o processo de desenvolvimento e aquisição da escrita abrange, principalmente, a estimulação dos aspectos cognitivos, além do elemento mecânico e externo. Ele relata que a atuação pedagógica com a escrita deve ser relevante e significativa para o aprendiz, estimulando as crianças a utilizarem os signos, os símbolos e outros instrumentos psicológicos que são fundamentais no processo desenvolvimental dos mecanismos mentais (CORTI, VÓVIO e COLABORADORES, 2011).

Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brincar infantil e que o escrever pode ser “cultivado” ao invés de “imposto”. Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Vygotsky sugere que o que Montessori fez com relação aos aspectos motores deveria ser feito igualmente em relação ao que ele definiu como sendo os aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional (BRASIL, 2009b, p. 19).

Compartilhando dessa mesma ideia de mediatização dos adultos durante o processo maturacional, Fonseca (2008) menciona que, através dessa dinâmica, as crianças vão aprendendo/adquirindo/vivenciando novas competências, ao mesmo tempo em que surgem processos psíquicos mais complexos internamente, estimulando: a regulação da execução prática, novos dispositivos de atenção e processamento, a aquisição de representações mentais, planos de ação mais organizados, etc. Assim, esse mesmo autor relata que “apenas um desenvolvimento psicobiológico harmonioso pode proporcionar uma aprendizagem social adequada” (p. 527).

Wallon (1979) por sua vez, assevera a importância do elemento afetivo como subsidiador de qualquer tipo de comportamento. Segundo ele, essa relação permeia a estruturação cortical e propicia a base da representação, assim inicialmente, o movimento infantil no meio é amplo e desordenado, em seguida, surgem os gestos afetivos-emocionais, para originar o mundo das representações. O movimento então, torna-se um aspecto elementar da reflexão humana e é influenciado pelo contexto sócio-cultural-histórico e dialético; o que está de acordo com o pensamento de Fonseca e Mendes (1987) ao mencionarem que, o movimento influencia a relação entre as primeiras formas da linguagem (simbolismo).

Nos estágios de desenvolvimento infantil de Wallon, que corresponde a teoria

biopsicossociológica do ato ao pensamento, são indissociáveis: ação da representação, o corpo do cérebro, o organismo do social, o psíquico do motor, a tonicidade da emoção, o emocional do racional, etc. Para esse pensador, a imagem do corpo estrutura-se, paulatinamente, através de um processo evolutivo neurofisiológico, ou seja, da conscientização progressiva da criança de seu próprio corpo. (FONSECA, 2008).

Assim, “é sempre a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais” enfatizando a relação triangular composta por: motricidade, afetividade e inteligência (WALLON, 1979, p. 17), exposta mais claramente em: “movimento (ação), pensamento e linguagem são uma unidade inseparável. O movimento é o pensamento em ato, e o pensamento é o movimento sem ato” (WALLON, 1979 apud FONSECA e MENDES, 1987, p. 30).

Alves (2008, p. 88) ao mencionar que o desenvolvimento psicomotor é contínuo e, sofre influência interna (organismo) e externa (meio), sendo necessário desenvolver um ambiente favorável para que o processo maturacional da criança seja normal e que esta alcance uma inteligência adequada, corrobora com a concepção de Oliveira (2009, p. 32) ao mencionar que “para que a psicomotricidade se desenvolva, também é necessário que a criança tenha um nível de inteligência suficiente para fazê-la desejar ‘experienciar’, comparar, classificar, distinguir os objetos”. Dessa forma, Alves (2008, p. 88) conclui seu pensamento da seguinte forma:

Cada período é diferente do outro e, em cada um deles, a criança tem formas peculiares de pensar e de se comportar, determinando e estabelecendo, então, o seu caráter do que pode ser aprendido neste período, o que de melhor a criança é capaz de realizar.

Ajuriaguerra (1980) ao revelar que o desenvolvimento da criança ocorre simultaneamente a evolução sensório-motora, destaca a importância da motricidade e da visão para a criança descobrir e redescobrir o mundo dos objetos. Compartilhando das mesmas considerações, Fonseca (2008, p. 530) menciona três pontos importantes acerca do desenvolvimento psicomotor e aprendizagem:

O desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da criança dependem das interações entre o biológico e o social.

A criança evolui de uma maturação emocional e motora (desenvolvimento motor, desenvolvimento moto-psíquico e desenvolvimento psicomotor) a uma maturação linguística, passando, depois, a uma maturação cognitiva.

O desenvolvimento cognitivo da criança é determinado pela história concreta da experiência psicomotora que ela edificou em um dado contexto sociocultural. A evolução psicomotora sofre evolução paralela na evolução psicolinguística.

Diante de tantas abordagens teóricas do desenvolvimento psicomotor, em que, cada pensador enfatiza e defende um elemento específico em sua doutrina, faz-se necessário mencionar o quanto é amplo, produtivo e vantajoso essa diversidade de opiniões e contextos, que, de forma direta, apresenta-se como estrutura basilar para construção de hipóteses, estudos científicos atuais e futuros, bem como, possíveis intervenções aos problemas educacionais. No campo psicopedagógico, essas e outras teorias permeiam a atuação do profissional, demonstrando a necessidade e importância de inseri-lo no âmbito clínico e institucional, na busca da qualidade no ensino. Assim, importa-me agora estabelecer um parâmetro associativo entre o desenvolvimento psicomotor e a nova configuração do Ensino Fundamental composta atualmente, principalmente no que se refere a inserção da faixa etária de 6 anos de idade.

Brasil (2004a) no documento: Ensino Fundamental de nove anos - orientações gerais, compartilha muitas inquietações a esse respeito, fazendo-me refletir acerca das reais possibilidades de aprendizagem que estão sendo oferecidas a essas crianças, como maneira de continuação do desenvolvimento bio-psico-social proposto pela etapa anterior, na Educação Infantil. Assim, faz-se necessário saber: Quem é este novo membro escolar? O que é esperado em termos de desenvolvimento, para a faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, correspondendo aos anos iniciais (1^o ao 5^o ano) do Ensino Fundamental? Como proporcionar um ambiente prazeroso e significativo a aprendizagem nessa fase de escolarização? Uma vez que, ao longo dos tempos e em cada momento histórico, as concepções sobre a infância vêm se modificando devido a diversidade e a pluralidade culturais presentes nas várias regiões brasileiras. Alves (2008, p. 18-19) menciona a esse respeito que: “[...] Nos primeiros anos de vida, os principais educadores são os pais, ou aqueles que, às vezes, os substituem. Estes devem conscientizar-se da importância da influência do meio sobre a evolução de seus filhos”

Além de alertar aos pais sobre a responsabilidade de estimular e conhecer o processo evolutivo de seus filhos, esse mesmo autor orienta-os, ao descrever algumas características que são específicas de crianças de 6 anos de idade, como: imaginação, curiosidade, movimento e o desejo de aprender, todos associados à forma peculiar de conhecer o mundo por meio de atividades lúdicas, especialmente, jogos, brinquedos e brincadeiras. Somando-se a essa concepção, Brasil (2004a) refere que esse desenvolvimento possibilita: a construção da autonomia, a simbolização, o conhecimento de regras, valores e práticas sociais, a formação de sua identidade, o uso de múltiplas linguagens e a estruturação do pensamento.

Mas, e quanto ao desenvolvimento psicomotor, como este apresenta-se caracterizado nessa faixa etária? Segundo Alves (2008) essas mudanças encontram-se representadas da

seguinte forma: os estudantes realizam algumas atividades independentes; aos 6 anos, a criança identifica e distingue as partes do corpo direita-esquerda; apresentam: uma organização do pensamento, orações coordenadas e subordinadas, e noção visoespacial; há a ocorrência de distorções manual e digital; é notório a flexibilidade dos músculos da mão para a utilização adequada do lápis e do caderno; há um certo controle dos exercícios complexos; a escrita apresenta-se como um trabalho manual intenso, com o surgimento de problemas no ato motor como a letra ilegível. As tarefas frequentemente designadas a essa etapa de escolarização referem-se a atividades visomotoras que, associadas as capacidades de atenção e memória, possibilitam o conhecimento e reconhecimento das sílabas, letras ou palavras; estimula-se a fixação da aprendizagem ao proporcionar o desenvolvimento dos elementos intelectual e motor. Para Fonseca (2008, p. 531):

A criança aprende através de três capacidades psiconeurológicas: auditiva, visual e tátil-cinestésica, que se desenvolvem segundo a hierarquia da experiência psicomotora, diferenciada em discriminação, identificação, sequência e retenção, e em funções intra e intersensoriais, que permitem a integração da linguagem emocional e corporal.

Ainda conforme Alves (2008), a segunda infância (de 6 a 12 anos de idade) configura-se por um aperfeiçoamento da fase anterior; e no que se refere ao esquema corporal, este direciona-se para: a independência do tronco e membros; a percepção do controle do próprio corpo; a lateralidade definida; e o equilíbrio postural. Porém, apenas o aspecto biológico e o desejo de aprender não possibilitam um desenvolvimento adequado da criança, sendo necessária a vivência de experiências qualitativas no diversificado meio sociocultural, atribuindo à família, escola e professores, o importante papel como mediadores durante o processo de formação humana.

A percepção acerca do desenvolvimento psicomotor adequado permite os agentes educacionais (pais, professores, estudantes, especialistas, equipe gestora, comunidade, etc) refletir sobre o aspecto patológico e suas múltiplas interações. Estudar a natureza da doença ou comorbidade é de suma importância para melhorar o ambiente escolar, pois propicia a elaboração de estratégias, instrumentos e políticas públicas eficientes e significativas prevenindo as dificuldades de ensino-aprendizagem.

Assim, quando a maturação psicomotora apresenta retardos Jakubovicz (2002) revela que provavelmente verifica-se problemas associados como: comportamentos dependentes e passivos; imaturidade afetiva; atitudes infantis e regressivas; ausência de iniciativa, além de ações agressivas. Fonseca (2008, p. 527) por sua vez, retrata que, dentre as etiologias que provocam alterações no desenvolvimento psicomotor estão:

Inúmeros fatores sociais, como a falta de vinculação e a estimulação precoce, problemas de higiene, deficientes condições de experiência motora e psicomotora, condições de privação afetiva e sensorial, inexistência de experiência lúdica, desajustamentos emocionais, ambiente simbólico pobre, reduzida interação linguística com os adultos, deficiente nutrição, ambientes habitacionais catastróficos, inadequado ambiente cultural, etc. podem impedir tal desenvolvimento psicomotor.

Caso alguma perturbação que acometa o sujeito dessa faixa etária não seja detectada e tratada adequadamente, pode afetar a aquisição de capacidades futuras, como por exemplo, a aprendizagem da leitura e escrita (ALVES, 2008). Mas, a aprendizagem não pode ser percebida como um processo que envolve apenas o espaço escolar interligado as figuras do professor e aluno. Palitot (2003) amplia a definição do termo para uma concepção de construção dinâmica, que ocorre na permanente interação do sujeito com o mundo em que vive, sendo este, inicialmente representado pela família e posteriormente pela escola, estando ambas intrinsecamente ligadas à sociedade que os permeia. A família e a escola mesmo sendo instituições educativas essenciais para a formação do indivíduo, utilizam procedimentos diversos de educação pois, enquanto a escola direciona suas atividades em função do cumprimento de normas políticas burocráticas, na família, a aprendizagem se dá no dia-a-dia em função da luta pela sobrevivência do grupo como um todo.

A família, portanto, configura-se o espaço onde se edificam as aprendizagens mais essenciais, que vão influenciar o modo de aquisição de conhecimentos e destrezas (VISCA, 2009). Conforme Bem e Wagner (2006, *apud* ARAÚJO e SPERB, 2009, p. 186) “a família, por ser a primeira instituição social com a qual a criança tem contato, é a sede da socialização”. Paggi e Guareschi (2004, *apud* ARAÚJO e SPERB, 2009, p. 186) também enfatizam a função familiar no que corresponde ao processo educativo, ao mencionar que “é na relação parental que primeiramente se estabelece a noção de limites, o respeito à autoridade e a capacidade de se colocar no lugar do outro”.

Completando o exposto, Fernández (2001) ressalta que a família também é responsável pela aprendizagem da criança, uma vez que os pais, através da repetição frequente de seus ensinamentos e atitudes, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos. Assim, fica evidenciado que o desenvolvimento das várias linguagens (simbólica, gestual, escrita, corporal, oral, plástica, musical, etc) não acontece somente dentro da instituição educativa, sendo, muitas vezes, experienciado anteriormente, no próprio ambiente doméstico; além da escola, a família possui um papel fundamental e decisivo, uma vez que, o processo de alfabetização inicia-se antes dos seis/sete anos de idade. Devido a cultura dominante na sociedade ser a letrada, as crianças elaboram conhecimentos preliminares sobre

o processo de representação, como também, denotam sentido/valor à leitura e à escrita (BRASIL, 2004a). Porto (2011, p. 16) concorda com o autor anteriormente e faz observações acerca dessa temática de conhecimentos prévios:

A aprendizagem deve começar pelos acontecimentos em que os alunos estão envolvidos (suas “crenças” prévias) e cujo significado procuram construir. Para se poder ensinar bem, é necessário conhecer os modelos mentais que os alunos utilizam na compreensão do mundo que os rodeia e os pressupostos que suportam esses modelos. Aprender é construir o seu próprio significado e não encontrar as “respostas certas” dadas por alguém.

O sistema familiar e suas diversas configurações e dinâmicas é portanto, uma complexa rede de pessoas (com determinados valores culturais, comportamentos e normas) que deve ser interligada ao espaço escolar com o objetivo de estabelecer um adequado processo de desenvolvimento ao estudante. Sob essa perspectiva, torna-se necessário propiciar um ambiente escolar flexível, acolhedor e favorável a trocas de experiências significativas para proporcionar o bem-estar bio-psico-social ao ser em processo de construção do conhecimento.

Fernández (2001) defende em seu pensamento um aspecto imprescindível que deve ser desenvolvido durante o processo de aprendizagem: a autoria de pensamento (ato de produzir e reconhecer a si mesmo como protagonista ou participante de tal produção), ou seja, a estimulação da própria consciência dos atos, atividades, funções, comportamentos, etc, para que os indivíduos sejam ativos e críticos social-político e culturalmente, diante do contexto em que estão inseridos; só assim, pressupõe-se uma formação humana integral.

Para Porto (2011) as condições de aprendizagem são estabelecidas por aspectos afetivos, cognitivos, biológicos (fatores individuais e internos ao indivíduo), isolados ou em interação com o meio externo (aspectos: culturais, sociais, econômicos, étnicos, pedagógicos, familiares, etc) apresentando-se em consonância com as concepções de Fonseca (2008, p. 531) que, além de expor os fatores etiológicos, amplia a percepção para a estruturação do ambiente:

As condições de aprendizagem dependem de fatores sociais e psicológicos e estão intimamente ligadas à atividade bioquímica do cérebro, que justifica o desenvolvimento global da criança. Os ambientes enriquecidos promovem uma estimulação mais significativa que os ambientes pobres.

A concepção da importância desse processo neuromaturacional assegura que o aprendizado escolar é um elemento *sine qua non* na evolução normal do ato de aprender (ROTTA, 2006). Oliveira (2009) complementa os autores acima retratando que a aquisição e precisão de certas habilidades como: movimentação no espaço adequadamente, domínio do

gesto e do instrumento (coordenação fina), equilíbrio, etc, estão subordinados à maturação do sistema nervoso.

O ato de aprender é influenciado por múltiplos fatores ambientais e individuais que podem acarretar mudanças comportamentais, interferindo no desempenho escolar. É essencial que o educador e o sistema educacional, em geral, possuam também essa compreensão, modificando, quando necessário, elementos pedagógicos e estruturais, que compõem o contexto institucional, como por exemplo: aperfeiçoando o material didático e sua linguagem; elaborando um Projeto Político-Pedagógico coerente com a realidade comunitária; utilização de metodologias atualizadas e diversificadas; estruturação curricular e do processo avaliativo; etc.

Diante dessas concepções, a aprendizagem é percebida, portanto, como elemento basilar da vida, capacitando o sujeito a adaptar-se adequadamente ao ambiente físico e social; e, o mesmo, deve-se presumir da prática psicomotora, como afirma Campos (1987). Mas, e quando essa aprendizagem, principalmente as escolares, apresentam problemas, como detectá-los? Qual a associação existente entre as dificuldades na leitura, escrita e cálculo e os aspectos psicomotores? Quais os procedimentos a escola deve adotar para prevenir ou sanar as divergências existentes durante o processo de escolarização? Para responder esses questionamentos, convido o leitor, novamente, a continuar nessa caminhada, pois, a seguir serão expostos os tópicos correspondentes a essa discussão.

A definição frequentemente utilizada para a compreensão das dificuldades de aprendizagem remete-se a Fonseca (1995, p. 71) que a conceitua como:

[...] um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem. Apesar das dificuldades de aprendizagem ocorrerem com outras deficiências ou com influências extrínsecas, elas não são o resultado dessas condições.

Segundo Smith e Strick (2001) quanto aos aspectos biológicos, estes podem ser divididos em quatro categorias gerais: lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos, hereditariedade, além de influências ambientais (doméstico e escolar).

Para Pain (1989) e Poppovic (1975) os motivos, mais frequentes, para uma criança não aprender, abrange elementos diversificados como: problemas físicos e/ou sensoriais (déficits

visual e/ou auditivo); linguagem deficiente; os fatores intra-escolares (inadequação curricular, sistemas de avaliação, relacionamento professor-aluno, métodos de ensino inadequado, etc); aspectos carenciais da população (saúde e nutrição); problemas emocionais; diferenças culturais e/ou sociais; falta de maturidade para iniciar o processo de alfabetização; ausência de estimulação adequada. Assim, a dificuldade de aprendizagem remete-se a alguma desorganização na aprendizagem geral da criança, advinda de fatores reversíveis e frequentemente, não possui origem orgânica. (CAMPOS, 1987).

A definição sugerida por García (1998) vai ao encontro da proposta do National Joint Committee on Learning Disabilities de 1988 – NJCLD ao abordar o termo dificuldade de aprendizagem, como um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas; esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, produzidos devido à disfunção do sistema nervoso central, e, podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Segundo esse mesmo autor, as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer concomitantemente com outras condições: problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social; deficiência sensorial, retardamento mental e transtornos emocionais graves; diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente. As dificuldades de aprendizagem reportam-se, portanto, as dificuldades acadêmicas como leitura, escrita e aritmética (OLIVEIRA, 2009) e, dentre estas, encontram-se a disgrafia, disortografia, discalculia, dislexia, etc (GOLBERT e MULLER, 2009).

As dificuldades de aprendizagem são caracterizadas por uma união de condições e problemas distintos que ocasionam a heterogeneidade dos sintomas em respostas clínico-educacionais. Assim, para uma intervenção profissional eficaz, faz-se necessário estudar, interdisciplinarmente, os diversos fatores que colaboram e impulsionam o surgimento das perturbações e desajustes durante processo de escolarização.

No que se refere as crianças que apresentam dificuldades em algum ou mais aspectos da psicomotricidade, estas podem influenciar a aquisição e o desenvolvimento da leitura, escrita e aritmética, além de acarretar em problemas sociais e de linguagem, como será justificado por vários autores subsequentes, inclusive Alves (2008, p. 52), ao mencionar que:

Pode acontecer também, da criança com perturbação do esquema corporal apresentar dificuldade no aspecto visomotor e ter consequências na leitura e escrita. Além disso, esta falta de conhecimento de sua presença no mundo pode levar a uma dificuldade de contato com as pessoas e a um mau desenvolvimento da linguagem.

Alves (2008) revela que as alterações psicomotoras, de ordem geral, interferem nas

tarefas escolares, refletindo-se diretamente na escrita, como: a) falta de maturidade motora; b) tonicidade alterada (hipo ou hiper) apresentando-se o traçado pouco perceptível ou com excessiva pressão; c) incoordenação psicomotora através de alterações neurológicas (ou emocionais) com dificuldades para: manter o lápis na mão; e controlar os movimentos, tornando-se notória a disgrafia. Oliveira (2009, p. 62) complementa o exposto relatando que essas distorções na psicomotricidade ocasionará:

Na escrita, por exemplo, pode não se dispor bem e nem obedecer os limites de uma folha, não conseguir trabalhar com vírgulas, pontos, nem armar corretamente contas de somar. Além disso, esta falta de conhecimento de sua presença no mundo pode levar a uma dificuldade de contato com as pessoas que a rodeiam. [...] e pior ainda, leva a um mau desenvolvimento da linguagem.

Para Oliveira (2009) a habilidade do ritmo na escrita é percebida através do espaço entre as palavras de uma frase e na ordenação das letras dentro das palavras; a pontuação e a entonação também fazem parte da construção da leitura e escrita, e são conseqüências do desenvolvimento das habilidades rítmicas. Quanto este aspecto apresenta-se alterado, o indivíduo possui dificuldade em locomover os olhos na leitura, transpondo-se para linhas anteriores ou posteriores.

Além do ritmo, a coordenação fina e óculo-manual, o esquema corporal e a tonicidade adequados são essenciais para uma evolução satisfatória da habilidade da escrita (OLIVEIRA, 2009). Ajuriaguerra (1988, p. 290) complementa o exposto mencionando a importância da noção espacial para esta competência escolar:

A escrita é uma atividade motora que obedece a exigências muito precisas de estruturação espacial. A criança deve compor sinais orientados e reunidos de acordo com leis; deve, em seguida, respeitar as leis de sucessão que fazem destes sinais palavras e frases. A escrita é, pois, uma atividade espaço-temporal muito complexa.

Oliveira (2009) ainda menciona que as alterações na lateralidade podem acarretar em diversos problemas: a) má postura (resultando em desestímulo para escrever); b) dificuldade em aprender a direção gráfica; c) alterações na leitura e escrita (o ritmo, a força e precisão podem ser deficientes; d) dificuldade de coordenação fina e de discriminação visual; e) dificuldades de estruturação espacial; etc. Alves (2008) complementa referindo que o aprendizado da escrita predispõe o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da afetividade.

Algumas crianças podem apresentar dificuldades na estruturação temporal e ocasionar conseqüências na escrita, como: não percepção dos intervalos de tempo (espaços entre as palavras); confusão na sequenciação dos elementos de uma sílaba; não organização na direção

esquerda-direita; organização espaço-temporal inadequado (o que pode provocar um fracasso na matemática); dificuldade em representação mental sonora (esquecimento da correspondência som e letra); etc. (OLIVEIRA, 2009).

Quanto aos problemas na leitura, Kephart (1986) menciona um bem específico: quando o sujeito adquire somente a noção de espaço ou de tempo. Na primeira hipótese, ocorre a repetição de palavras, comprometendo a compreensão do conteúdo escrito, além do surgimento de inversões, omissões e adições de letras. Quando a criança é organizada apenas no tempo, apresenta um ritmo lento e com leitura pobre e, frequentemente substitui sinônimos que resguardam o contexto. Diante disso, Alves (2008) relata que as trocas ortográficas são comuns durante a 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental, pois ainda está sendo estabelecido a relação entre escrita e som.

Alves (2008, p. 101) ainda destaca dois elementos que são importantes durante o processo de leitura: o primeiro refere-se à “visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto são referenciais elementares na aquisição dos símbolos gráficos, pois essa leitura sensorial começa muito cedo em nossa vida” e o segundo diz respeito à: “[...] a leitura emocional, em que contam os sentimentos, as emoções com as quais o leitor se vê envolvidos, até inconscientemente”.

Falhas em alguns aspectos psicomotores podem ocasionar distúrbios de leitura em crianças, como por exemplo, alterações na: motricidade (destreza manual, etc); na memória (dificuldade em assimilar sons das letras para formar as palavras); esquema corporal; dificuldade de soletração (reorganizar letras; limitação na escrita, etc); orientação espaço-temporal (direita-esquerda; reconhecer horas, dias, etc). (ALVES, 2008).

A autora supracitada ainda enfatiza a importância da coordenação ampla como instrumento auxiliar da caligrafia; quando a criança possui uma coordenação viso-motora inapropriada, mostra-se desorganizada em todas as ações, apresentando dificuldades em vários aspectos na escola.

Por isso, faz-se necessário investigar todo o processo de alfabetização, uma vez que, este é resultante da interação de múltiplos fatores, como: processos neurológicos e desenvolvimento: da memória cinestésica, coordenação visomotora, discriminação visual e auditiva, lateralidade, ritmo, percepção, esquema corporal, orientação espaço-temporal e linguagem oral (ALVES, 2008). E como atividade preliminar as habilidades formais escolares, Oliveira (2009) cita o grafismo e o desenho como instrumentos propulsores para a leitura e escrita.

No que diz respeito a matemática, Fonseca (2008) menciona que o cálculo envolve

aquisições cognitivas diversificadas, relacionadas diretamente com o espaço e a quantidade, como por exemplo: conceitualização do número, conservação de quantidade e volume, categorização e classificação, contagem e seriação, operações aritméticas, ordem, raciocínio lógico, resolução de problemas, etc.; verificando-se assim, a correlação com os aspectos psicomotores. Ao compartilhar dessa mesma opinião, Oliveira (2009, p. 74) descreve que: “A aritmética lida com o fenômeno do agrupamento e para isto é necessário que desenvolva-se a noção espacial, visto que os objetos só existem dentro de um espaço determinado”.

Mas, Alves (2008) lembra-nos que, para superar os distúrbios de aritmética (que abrange compreender: instruções, enunciados matemáticos e operações), faz-se necessário que as crianças eliminem primeiro as dificuldades de leitura e escrita.

Os problemas detectados, em alunos, referente aos aspectos de orientação espacial e temporal, podem ocasionar dificuldades na leitura, escrita e matemática, como por exemplo: na sequencialização dos elementos de uma palavra e/ou frase, e, na percepção de fila e coluna nas elaborações geométricas, respectivamente (OLIVEIRA, 2009). Porém, Alves (2008), ao mesmo tempo, revela que, uma criança pode ter dificuldades para realizar o traçado de letras, números ou palavras, e contudo, ser um bom leitor.

No que se refere a percepção, Almeida (2010) revela que a musical estimula o desenvolvimento da vocalização, propicia mudanças e reações comportamentais, expressa e reflete sentimentos, estabelece movimentos, além de instigar uma audição seletiva, que é importante no ambiente educacional. Para Poppovic (1975) a linguagem falada requer a adequação de múltiplos fatores como: a percepção visual e auditiva, a coordenação motora, a orientação espacial, a noção corporal e estruturação temporal, a habilidade de simbolização, uma funcionalidade adequada dos sistemas fonador e auditivo, etc. Sob esse olhar, Oliveira (2009, p. 109) menciona que “uma criança que não domina muito bem, a linguagem, poderá apresentar alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita”.

A autora supracitada ainda cita a importância da utilização de atividades psicomotoras, em sala de aula, que estimulem o exercício da discriminação auditiva e visual, uma vez que, aquela é passível de aprendizagem, possibilita a atenção e concentração, além de relacionar-se, mais precisamente, com a prática escrita (e, particularmente, com o ditado) e, esta, quando apresenta-se pobre, pode acarretar confusão de letras simétricas, movimentação ocular desorganizada e dificuldades na leitura (pode-se ler, várias vezes, as mesmas linhas sem perceber, ou, pular frases).

Através do exposto acima, observa-se a correlação entre desenvolvimento psicomotor (adequado ou não) e a aquisição e/ou aperfeiçoamento das habilidades escolares de leitura,

escrita e cálculo, reforçando assim, a importância de inserir nos planejamentos didático-pedagógicos essa prática que interliga o(s) homem(ns) nos eixos biológico, afetivo, social, cultural, cognitivo, motor, etc.

Então, quais as prováveis consequências desse contexto problemático? Oliveira (2009) alerta-nos que, quando as crianças não apresentam um desempenho acadêmico satisfatório e não acompanham as exigências escolares, surgem as adaptações, a ansiedade, o alto índice de repetência, os problemas emocionais (com sentimentos de incapacidade e inferioridade), etc, ocasionado também, a evasão escolar.

Mas, alguns autores propõem o estabelecimento de estratégias diversificadas para prevenir, amenizar ou mesmo, combater esse panorama negativo. Dentre as alternativas, Fonseca (2008) menciona que o adulto deve ser um agente de mediatização, favorecendo o desenvolvimento biopsiosocial da criança, ao proporcionar um ambiente adequado, seguro e estimulador dos aspectos motor, afetivo e cognitivo, onde seja proporcionado à criança, condições de questionar seu meio, experimentar situações diferenciadas e significativas, e, estimular o trabalho mental. (OLIVEIRA, 2009).

Dichtelmiller, Dombro e Jablon (2009) mencionam também, a importância da observação como um instrumento que possibilita olhar diferenciado, direcionado para entender o que as crianças estão sentindo, aprendendo e pensando. Segundo eles, conhecer os aprendizes, fornece informações para se tomar decisões efetivas em sala de aula, além de estabelecer/construir relacionamentos de confiança e de receptividade; mas observar, não diz respeito apenas ao que as crianças fazem, como também, a olhá-las de fora, com o propósito de tentar perceber o que elas estão sentindo e experimentando por dentro. Já Bastos (2006) em uma concepção mais ampliada, retrata que: deve-se conscientizar e qualificar os professores na identificação de um determinado grupo de alunos que possui dificuldades em aprender; o diagnóstico deve ser realizado por uma equipe interdisciplinar, utilizando instrumentos atualizados, adequados e eficientes. Dessa forma, Fonseca (2008, p. 532) menciona que: “para que a educação tenha resultado e para que o ensino funcione com mais eficácia, é preciso explicar aos professores como é que as crianças se desenvolvem e aprendem”.

A ferramenta da observação é/pode ser utilizada por vários profissionais, sejam eles pertencentes ao contexto escolar ou clínico, para confirmar hipóteses e/ou alcançar objetivos distintos. Essa prática também faz parte da atuação psicopedagógica, propiciando a coleta de informações necessárias para a tomada de decisões efetivas, durante a intervenção.

A citação acima de Fonseca (2008) fez-me refletir, o seguinte questionamento: os educadores estão preparados, pedagogicamente, para efetivar a inserção de crianças, com seis

anos, no Ensino Fundamental obrigatório? Discussões a respeito do processo de ensino-aprendizagem provocam o repensar da prática educativa desenvolvida em anos anteriores, e também, atualmente. Corti, Vóvio e colaboradores (2011) enfatizam que, nos anos iniciais dessa etapa de escolarização, deve-se usufruir do desenho e da brincadeira, como ferramentas de exploração da linguagem infantil; Ajuriaguerra (1974, *apud* ALVES, 2008) revela que a maioria das crianças dessa faixa etária, não possuem domínio motor eficiente, ocasionado alterações no traçados gráficos, na dimensão das letras e margens das folhas; entre 10 e 12 anos de idade: a criança possui maior velocidade na escrita; melhor desempenho no aspecto espacial com as margens; etc. No que se refere a dominância da lateralidade, Oliveira (2009) refere que esta, pode ser influenciada pelo meio psico-social-afetivo e educacional, como também, apresenta-se definitivamente estabelecida entre 5 e 7 anos de idade.

Assim, é fundamental que esse educador conheça, e esteja consciente, das habilidades e competências, especialmente, as psicomotoras (descritas no decorrer desse capítulo) que devem ser estimuladas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, estas são propulsoras no desenvolvimento das capacidades escolares básicas. Qualquer alteração diante do esperado, pode ser motivo de investigação.

A seguir, no único subitem desse capítulo e concluindo o referencial teórico, serão expostos alguns exercícios psicomotores (que podem ser adaptados e aplicados no âmbito escolar e doméstico, sob diversas finalidades), bem como, a atuação pedagógica e psicopedagógica no que diz respeito ao processo de aprendizagem escolar, através do contexto lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras); as atividades apresentadas servirão como sugestões para serem implantadas no local de realização da referida pesquisa.

2.2.1 A prática psicomotora: uma proposta psicopedagógica

Nessa subdivisão, serão apresentados alguns exercícios, atividades e instrumentos psicomotores, direcionados a estudantes inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, a importância dessa prática para o processo de ensino-aprendizagem; por fim, serão descritos aspectos gerais acerca do trabalho pedagógico e assessoramento psicopedagógico com propostas/sugestões visando à melhoria da qualidade no ensino.

Antes de iniciar a descrição sobre o primeiro tópico, faz-se necessário mencionar que os exercícios a seguir podem ser realizados, anteriormente, no âmbito familiar, de forma individual ou em grupo pois, apesar de serem simples, incentivam no progresso futuro do processo de escolarização. Dependendo do contexto em que essas atividades forem inseridas,

pode-se aumentar a complexidade, modificando: objetivos, procedimentos, faixa etária e regras. Esse processo dinâmico, prazeroso e diversificado, quando inserido no espaço escolar, também pode ser organizado de modo interdisciplinar e/ou interclasse.

Desta forma, Almeida (2010) sugere algumas atividades que podem auxiliar o desenvolvimento da lateralidade: em papel e com tintas (fazer uma maquete da cidade com caixa e sucatas de papel, desenhar objetos localizados estrategicamente); com sucatas (fazer canudos de papel em folhas de jornal com a mão direita, construir esculturas, fazer corridas segurando objetos na mão esquerda); através de brincadeiras infantis (ciranda, morto-vivo, basquetes, movimentos alternados, corrida com ovo na colher, tiro ao alvo, dobraduras). Na coordenação motora fina pode-se utilizar o papel para: recortar (tiras, quadrados, triângulos), colar grãos alimentícios, fazer mosaicos (botões, azulejos, tecidos). Para estimular a coordenação viso-motora pode-se utilizar: materiais como fita crepe; brincadeiras infantis e atividades lúdicas (legos, blocos lógicos, quebra-cabeças, futebol de botão, ioiô, pingue-pongue, bonecos feitos de areia, pula corda, bambolê, esconde-esconde, pescaria); tintas (coloração de tecidos ou papeis, pintar animais); sucatas (fazer: maquetes, brinquedos, desenhos na areia do parque). Ela sugere também a realização de outras brincadeiras infantis, como: baralho, bola de gude, *vídeo game*, dominó, colecionar figurinhas, boliche, etc; e com a utilização de bolas, pode-se: reproduzir figuras geométricas com um giz ou pincel, fazer bolinhas de papel crepom e argila, etc.

Em seu livro *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*, Alves (2008) sugere alguns exercícios para o desenvolvimento do esquema corporal, como: a) mímica, escultura, adivinhação, nomear e juntar partes dos objetos, desenhar figura humana; b) na lateralidade: colocar a mão direita em alguma parte corporal do lado esquerdo e vice-versa, fazer gestos diante do espelho (imitando o educador), colocar a mão direita sobre o contorno de mão desenhada na parede ou no papel e vice-versa; c) para a coordenação: rolar no chão com os pés juntos e os braços ao longo do corpo, pular, escolher arroz ou feijão, montar quebra-cabeça, modelar massa ou argila, colar, contornar, andar ao redor de um objeto; d) quanto a orientação temporal, a autora revela que pode-se: reproduzir ritmos variados com o próprio corpo e com objetos, ouvir histórias ou músicas; contar a sequência de fatos; etc.

Para estimular o desenvolvimento da vocalização, Almeida (2010) menciona a importância da percepção musical através de: cantigas de roda, trava-línguas, músicas de vários estilos e origens, poesias e poemas. Esse autor ainda sugere tipos musicais que podem ser trabalhados em sala de aula (folclóricas, sons bucais e da natureza, risadas, choros, etc), instrumentos que podem ser construídos (assobios, apitos, pandeiros, pratos, tambores,

chocalhos, etc) e atividades que podem ser desenvolvidas a partir da música (reconhecimento, percepção, criação de sons, exploração de sons presentes no próprio corpo, etc).

Jakubovicz (2002) cita alguns exercícios estáticos e dinâmicos para trabalhar a posição no espaço, como: braços separados lateralmente; mãos na cintura; colocar a mão direita sobre o pé esquerdo; reproduzir determinada atitude ou comportamento; e seguir instruções; no que se refere ao equilíbrio global e dinâmico sugere-se pular: no chão, no mesmo lugar, uma corda, para frente e para trás, com pés juntos e separados. Almeida (2010) sugere outras atividades para o estímulo da noção espacial como, trabalhar: com mapas, caça-palavras, labirintos em papel, pontos cardeais, bússola; nas brincadeiras utilizar: trilha, dama, geleias/melecas, jogo da velha, linhas, fios e cordões, desenho em lousa, palitos para colagem, aquaplay, argolas, gato e rato, xadrez, adoleta. Há também, atividades para estimular a coordenação motora global: em papel (dobraduras, quebra-cabeças, maquetes), tintas (pinturas no corpo, colar pedaços de tecidos), com sucatas (fitas coloridas, entrar em caixas de papelão, garrafas pet, cartelas de ovos), com brincadeiras infantis (amarelinha, ciranda, passar anel, futebol, pneu de borracha), com bolas (saltar, chutar, pular, jogar, passar).

Lovisaro (2011) elabora um guia prático de prevenção das dificuldades de aprendizagem, direcionado para as séries iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando ao educador, a importância de se aplicar na sua prática, ações psicomotoras com o objetivo preventivo ou de tratamento das inaptações escolares infantis, especialmente na aprendizagem da leitura e escrita. Esse material aborda atividades psicomotoras, sistematizadas, através de(o) histórias infantis/lúdico/fantasia/desenho/imaginação, estimulando a consciência corporal, a reflexão, a comparação, a criatividade, a generalização, o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo, transformando-se assim, em mais um subsídio para a aprendizagem. Essa obra portanto, apresenta-se como um guia de sugestão-orientação, principalmente, aos professores que se preocupam com a elaboração de novas práticas metodológicas (inclusive à psicomotora), como possibilidade de oferecer uma educação significativa, contextualizada, criativa e de qualidade às crianças.

Alguns exercícios como: jogar amarelinha, montar quebra-cabeças, arremessar bolas em espaços determinados e obedecer ordens, podem aperfeiçoar a orientação espacial; fazer caretas diversas, jogar beijos, contar histórias de seus próprios desenhos, contar o que vê em fotos e gravuras, realizar passeios a pé e depois conversar sobre o que foi observado, podem ser atividades relacionadas à área de comunicação; reconhecer colegas pelo tato, experimentar coisas que têm e que não têm gosto, provar alimentos com diferentes sabores, experimentar odores fortes, fracos, agradáveis e desagradáveis, agrupar objetos de acordo com suas cores

e/ou formas, brincar de cobra-cega, e marcar letras e números, entre diversas figuras, podem ser utilizadas para desenvolver a percepção, de modo geral. (ALVES, 2008).

Dentre as atividades que auxiliam o desenvolvimento da percepção olfativa, Almeida (2010) cita: a utilização de várias plantas aromáticas, apresentar uma caixa de cheiros cotidianos (verduras, frutas, entre outras categorias), levar as crianças a cozinha da escola, etc. Este autor também relata a importância da percepção gustativa, através de alimentos reais (sem processá-los, batê-los, cozinhá-los, amassá-los, muito condimento, gordura ou açúcar) para o desenvolvimento da criança; nesta pode-se desenvolver atividades como: lavar alimentos exóticos para serem provados, descobrir as coisas que a criança gosta ou não, realizar atividades com olhos fechados, e refletir sobre a composição dos líquidos (soro caseiro e água de coco). Esse autor ainda reforça que o estímulo dessas percepções enriquece as atividades pedagógicas e familiares:

Introduzir alimentos diferentes, novos a cada dia, diversos em suas texturas, sabores, consistências e características constitui uma ótima atividade no processo de desenvolvimento das percepções gustativas, e isso é um grande trabalho que a escola pode desenvolver ao lado ou em parceria com a família. (ALMEIDA, 2010, p. 81).

Quanto ao equilíbrio dinâmico espontâneo, propõe-se, com olhos fechados: marchar em linha reta entre cadeiras, passar a bola rodeando o corpo, elevar os joelhos, flexionar o corpo para frente e trás. No que se refere ao estímulo de movimentos contínuos, sugere-se: balançar os braços para: frente, trás, direita e esquerda, variando a amplitude até fazer um círculo completo; realizar movimentos com marcha e ritmo variados. (JAKUBOVICZ, 2002).

Após o exposto, nota-se que, cada atividade pode correlacionar-se com mais de um aspecto psicomotor, o que confirma a importância da aplicação deste, nos espaços escolar e familiar, com o objetivo comum de proporcionar um desenvolvimento adequado bio-psico-socialmente à criança. Assim, Jakubovicz (2002) menciona que, a seleção desses exercícios deve ser criteriosa e pode estar relacionada com: o nível de desenvolvimento e necessidades da criança; a problemática envolvida; as reais finalidades a que se deseja; bem como, priorizar a descoberta, maturação ou aperfeiçoamento de vários sentimentos e valores humanos como: segurança, medo, motivação, responsabilidade, autoconfiança, etc.

Complementando a autora supracitada, Alves (2008) relembra que, devido as crianças de 6 a 12 anos de idade apresentar-se em estágios de aperfeiçoamento e diferenciação dos aspectos psicomotores, propõem-se então, nessa faixa etária, exercícios: de equilíbrio (movimentos de contração e relaxação da musculatura, automatização de posturas), de

sensações (estimulação da planta dos pés, contrações do pescoço) e postural (atividades na posição sentada e em pé, com liberação do membro superior e exercícios de equilíbrio geral).

Diante das práticas psicomotoras expostas anteriormente, Oliveira (2009) retrata a importância destas para a aquisição e desenvolvimento das habilidades formais, como por exemplo, a escrita, ao mencionar que: a independência dos membros do corpo (braço e ombro; mão e dedos) oferece precisão da coordenação visomotora, estabelecendo uma escrita sem cansaço, com controle da pressão sobre os dedos, e maior destreza e velocidade no movimento gráfico. Experiências de lançar-pegar favorecem a coordenação óculo-manual, ao estimular o campo visual e a motricidade fina da mão e dos dedos; além disso, a coordenação global do ato de sentar exerce certa influência no ensino da escrita, uma vez que, a postura correta, cômoda e relaxada induz a movimentos gráficos mais precisos.

Dessa forma, seguindo essa associação, Alves (2008) cita que, no processo de leitura, é importante ser inserido os cinco sentidos humanos, pois estes favorecerão a aquisição dos símbolos gráficos. Wallon (1979, *apud* FONSECA e MENDES, 1987) também enfatiza a correlação entre ação motriz e atividade lúdica ao mencionar que: o movimento, o pensamento e a linguagem formam um conjunto inseparável. Jakubovicz (2002, p. 21), complementando os dois autores, revela que, de modo geral:

Existem vias e caminhos diferentes para resolvermos certas patologias na área dos distúrbios da comunicação oral e escrita; algumas irão se resolver melhor por um caminho que não seja o psicomotor e outras podem se beneficiar muito e até necessitar demais de uma reeducação psicomotora.

Sabe-se que as atividades lúdicas (como: brincadeiras, jogos e brinquedos) associadas à prática psicomotora, seja sob foco preventivo e/ou reeducativo, possuem vários benefícios para o desenvolvimento infantil, como: incentivo das habilidades corporais, linguísticas e criativas, possibilitando o estímulo aos mecanismos intelectuais e emocionais; permitem a aquisição de valores, limites e responsabilidades; além de instigar a exploração do mundo exterior, tornando-se assim, instrumentos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. É importante lembrar que, também existem instrumentos e materiais lúdicos de fácil aquisição ou baixo custo (com variados(as) objetivos, funções, temas, faixa etária e regras) que podem estimular e favorecer diversos aspectos da psicomotricidade, como por exemplo: cd's e dvd's infantis; jogos, brinquedos e brincadeiras confeccionados com material reciclável (metal, garrafas, embalagens plásticas, etc); revistas para crianças; utensílios multifuncionais: câmara de ar de pneu, pedaços de madeira, isopor, cordas, barbantes, bolas, emborrachado, etc. No que se refere às brincadeiras, é importante saber que estas: “[...] obedecem tão somente a um critério de idades aproximadas, as quais, no entanto, podem sofrer amplas alterações, em

função das diferenças individuais de cada indivíduo”. (ALVES, 2008, p. 116).

Quanto ao jogo, Brenelli (2009) o concebe como uma ferramenta auxiliadora na educação de crianças, uma vez que, este propicia o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social, moral e a aprendizagem de conceitos. Batllori (2009) relembra a vertente socializante dos jogos, uma vez que, as crianças aprendem a conviver e a respeitar as outras pessoas e culturas, jogando em equipe, para alcançar determinado objetivo. Esse mesmo autor menciona que os jogos: auxiliam as crianças a adquirir ou potencializar habilidades manuais, agilizam o raciocínio: verbal, numérico, visual e abstrato, desenvolvem a lógica e o sentido comum, auxiliam no desenvolvimento físico e mental, estimulam a comunicação, ajudam a desenvolver a imaginação, facilitam a aquisição de novos conhecimentos, como também, auxiliam na exploração das limitações. Assim, Alves (2008, p. 115) complementa que:

O jogo integra os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais e seria muito interessante todos os profissionais da área e o professor criarem oportunidades para que a motivação permita aos alunos participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem. A psicomotricidade pode ajudar e muito, através de exercícios preparatórios.

Incluir jogos e brincadeiras na sala de aula tem como finalidade a busca de atividades recreativas que auxiliem no alcance de objetivos concretos de aprendizado, aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais, etc. No centro escolar, o desenvolvimento dessas atividades lúdicas provocam a elaboração ou aperfeiçoamento de capacidades/attitudes vinculadas ao ato de aprender, como retrata Brasil (2009b, p. 19):

[...] assim como o trabalho manual e o domínio do desenho são, para Montessori, exercícios preparatórios para o desenvolvimento da habilidade da escrita, também o jogo e o desenho deveriam ser estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

O jogo de regras, por exemplo, ao apresentar-se como instrumento que pode desenvolver processos cognitivos subjacentes à construção das estruturas do conhecimento, facilita o desencadeamento do raciocínio e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno, no que se refere às noções aritméticas e a construção de conceitos matemáticos. (VON ZUBEN, 2003).

Lopes (2001) classifica os jogos em três categorias: afetivos, cognitivos e corporais. Nos primeiros, incluem-se atividades como: pinturas em grupos, legos, tangrans, quebra-cabeças, construções de maquetes em grupos, etc; os segundos, relacionam-se com o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, atenção e concentração, através: do xadrez, trilhas, damas, jogos com baralho, etc; os últimos, enfatizam atividades motoras,

como: estátua, duro e mole, mímica, expressão corporal, teatro, dança, ciranda, etc. Além disso, esse autor cita que os jogos, também apresentam vantagens no âmbito educacional pois: trabalham a ansiedade e os limites, estimulam a aut Capacidade, diminuem a dependência, possibilitam a autonomia, aprimoram as coordenações motoras, melhoram o controle segmentar, desenvolvem a percepção do ritmo, aumentam a atenção e a concentração, desenvolvem a antecipação e estratégia, ampliam o raciocínio lógico, estimulam a criatividade, e por fim, incentivam a socialização e a coletividade.

O jogo, portanto, apresenta-se como um referencial didático, ao interligar: culturas, interesse dos estudantes e conteúdos curriculares, corroborando com: Almeida (2010, p. 111) ao mencionar que os jogos devem ser concebidos “como forma de crescimento psicossocial” e Vygotsky (2000, *apud* BRASIL, 2009b) ao descrever que o jogo cria o que ele denomina de “zona de desenvolvimento próximo”.

A prática da cópia e do ditado, atividades frequentemente desenvolvidas no espaço escolar, também são elementos fundamentais para a aquisição e aperfeiçoamento de outras capacidades infantis (principalmente, nas etapas de alfabetização), dentre elas: a correspondência grafema-fonema; a discriminação visual da palavra; a observação do traçado, tamanho e inclinação gráfica de cada letra da palavra; a conscientização das crianças sobre as letras, os espaços entre as palavras e a pontuação; além de melhorar a coordenação fina, ao estimular a caligrafia de cada letra (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2009). No que se refere ao ditado, este último autor menciona que, essa atividade diferencia-se da cópia pois, abrange o treino de acuidade auditiva através da atenção seletiva.

Além da explanação acima, Fernández (1990) revela que, o jogo simbólico constitui-se como ferramenta essencial para compreender os elementos e processos que podem ter ocasionado a estruturação de uma patologia referente ao processo de ensino-aprendizagem; tal atividade lúdica propicia o desenvolvimento e, posterior análise, das significações do conhecimento para o infante.

Os exercícios psicomotores, alguns citados acima, permitem a detecção de possíveis dificuldades que influenciem o processo de escolarização, bem como, proporcionam a prevenção de problemas futuros, constituindo-se assim, em uma importante ferramenta para o educador. Dessa forma, esse panorama instiga o professor a buscar novos conhecimentos, através de cursos de capacitação e formação continuada, que enfatizem essa temática, a qual, firma-se como necessária, ao propiciar o desenvolvimento integral do estudante, que também, é objetivo do âmbito educacional.

A seguir, descrevo, sucintamente, a estruturação do contexto escolar, principalmente

no que se refere à natureza do trabalho docente, assim, inicio este tópico questionando: Quem é o pedagogo/professor? Como este se apresenta no espaço institucional? Quais problemas podem estar relacionados com a sua prática? Quais aspectos esse profissional deve considerar durante o processo de escolarização?

Segundo Piletti (1985), o pedagogo é o especialista em assuntos educacionais e, a Pedagogia é o conjunto de conhecimentos referentes ao processo educativo; por isso, Libâneo (2005, *apud* LIMA, 2007, p. 7) revela que estes profissionais estão “mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

Diante desse contexto dinâmico e amplo, a formação do docente, seja a nível de graduação ou continuada, é motivo de debates constantes, pois a este, é delegado o desenvolvimento integral do educando, tanto para a formação cidadã (valores, comportamentos, ética, etc) quanto para a aquisição ou aperfeiçoamento das áreas instrumentais da aprendizagem, como leitura, escrita e matemática (DELORS *et. al.*, 2000, *apud* LIMA, 2007). Pereira e Teixeira (2008) asseveram a importância da educação elementar como uma via à plenitude democrática, uma vez que, aquela preocupa-se com a formação de sujeitos ativos, críticos e reflexivos, que atuem no contexto o qual estejam inseridos.

No que diz respeito à formação continuada (estabelecida no artigo nº 67 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96), esta apresenta vantagens como: propicia uma prática pedagógica que promova a aprendizagem dos alunos; possui grande relevância para o atualização profissional; estimula o acompanhamento das experiências estabelecidas nas redes de ensino estaduais e municipais, como também, a nível nacional; e possibilita a discussão entre gestores, educadores e demais profissionais, no intuito de elaborar instrumentos e práticas que estimulem a qualidade social da educação. (BRASIL, 2004a).

Devido a unidade de ensino apresentar características próprias que são influenciadas por elementos internos e externos, os quais interferem diretamente em todo o processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário que a equipe escolar, em especial, o professor, possua um conhecimento amplo acerca dos aspectos que permeiam a sua prática, que, muitas vezes, apresentam-se obsoletas, não possibilitando identificar inadequações e/ou elaborar hipóteses e ferramentas avaliativas e corretivas eficientes, direcionadas ao processo de escolarização de seus aprendentes; este profissional deve-se demonstrar flexível, até mesmo, a mudanças iminentes nos aspectos político-pedagógico.

As situações de aprendizagem precisam ser sequenciadas, articuladas e contextualizadas, ou seja, as crianças precisam participar de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-

aprendizagem– as chamadas Situações de aprendizagem (CORTI, VÓVIO e *et. al.*, 2011, p. 8).

Assim, é imprescindível conhecer os problemas de aprendizagem mais frequentes que assolam o ambiente escolar, bem como, suas possíveis causas e consequências. Ohlweiler, Riesgo e Rotta (2006) mencionam que muitas crianças apresentam certas dificuldades em realizar a tarefa escolar devido: aos problemas na proposta pedagógica, ao desinteresse na capacitação do professor, aos problemas familiares ou déficit cognitivos, etc. Para Smith e Strick (2001) os tipos básicos das dificuldades de aprendizagem são: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); deficiência na percepção visual; deficiência de processamento da linguagem; e deficiências motoras finas. Já Fontoura, Nunes e Schirmer (2004) referem-se as dificuldades de aprendizagem como alterações no processo de desenvolvimento do aprendizado da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, podendo estar associadas ao comprometimento da linguagem oral. Oliveira (2009, p. 80) porém, faz um alerta quanto a essa última descrição, afirmando que existem:

Muitos professores, preocupados com o desenvolvimento espacial ligado ao ensino da leitura e escrita, em vez de se preocupar em trabalhar estas noções ao nível de movimentação de corpo, de interiorização das ações, tentam começar esta orientação pelos exercícios gráficos. Isto é um erro, pois as crianças apenas aprendem a imitar e decorar o que é exigido delas, sem que haja qualquer transformação mental significativa. Um indivíduo que possui orientação espacial no papel, mentalmente organiza sua folha ao escrever ou ao desenhar, antes de passar para estas atividades.

Alves (2008) menciona a importância de oferecer e planejar atividades que abordem a psicomotricidade pois, apesar dessa prática também apresentar-se como preventiva, é comum crianças com distúrbios psicomotores possuírem dificuldades nas habilidades da leitura e/ou escrita, além de outros problemas de aprendizagem no percurso da escolarização. O adequado seria que, todos os profissionais envolvidos no processo de formação escolar fossem capacitados, teoricamente, para o exercício de suas atividades, pois assim, elaborariam experiências significativas e criativas com o corpo, elemento indispensável no desenvolvimento das funções mentais e socioafetivas.

A prática educativa direcionada ao desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e matemática, ultrapassa a elaboração de atividades rígidas e descontextualizadas, dirigidas ao aluno em sala de aula. Para tornar adequada a ação pedagógica, deve-se buscar referências didático-metodológicas que proporcionem: estabelecer um vínculo empático e mediatizado entre o professor e o grupo de alunos; estimular uma dinâmica democrática entre os participantes, e destes, com os objetos do conhecimento. A correlação entre a proposta de

ensino, o perfil pedagógico da turma e as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, bem como, o planejamento elaborado e a demanda escolar, são elementos fundamentais para assegurar uma prática dialética que conduza a uma formação discente cidadã, como afirmam Corti, Vóvio e colaboradores (2011, p. 8):

Essa construção cotidiana da prática educativa exige dos seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas opções. Em outras palavras, somente uma prática pedagógica autônoma garante as condições para o exercício profissional competente e para a construção de uma educação comprometida com a qualidade referenciada socialmente.

É dever do professor diversificar e aperfeiçoar estratégias e/ou alternativas metodológicas que motivem e facilitem a compreensão dos conteúdos pelos estudantes; uma forma bastante enfatizada, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é a utilização dos jogos no ambiente escolar. Para que os alunos não desenvolvam atitudes negativas em relação aos assuntos especificados para cada ano, é preciso adequar os conceitos, que serão ensinados, à realidade dos mesmos (TAXA-AMARO, 2005), atribuindo aos professores, propiciar situações e experiências motivadoras, desafiadoras e interessantes, nas quais, os aprendizes possam interagir com o objeto de estudo e construir, significativamente, o conhecimento, chegando a abstrações cada vez mais complexas (BRITO, 2001). Diante desse contexto, faz-se necessário mencionar a importância do assessoramento psicopedagógico, como atuação auxiliar à prática pedagógica, na busca da qualidade educacional.

É importante a inserção de novas práticas metodológicas e ferramentas capazes de renovar o ensino, em todos os aspectos, para favorecer o desenvolvimento biopsicossocial e a aprendizagem de conceitos, de forma agradável e divertida, pelas crianças. A inserção dos jogos como ferramenta auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem é assegurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), quando salientam que estes instrumentos lúdicos são fontes de significados, e portanto, possibilitam a compreensão, geram satisfação e formam hábitos que se estruturam no sistema social. (BRASIL, 1998).

Além de conscientizar-se do contexto escolar, compete ao educador conhecer também, o seu próprio aluno, nas suas estruturas biofisiológica e psicossocial, para elaborar estratégias eficazes que conduzam um desenvolvimento educativo integral, inclusive, para a construção do conhecimento.

Desta forma, Oliveira (2009) menciona que, ao conhecer o desenvolvimento do estudante, o profissional poderá estimular todas as áreas referente à psicomotricidade,

cognição, afetividade e linguagem, interligando-as; pode-se induzir o aluno a conscientizar-se de seus próprios bloqueios e a procurar suas origens; o professor pode instigar o aluno a agir corretamente no ambiente, através de diversas situações e objetivos, propiciando um adequado desenvolvimento funcional. Assim, esse aluno irá se sentir bem integralmente, através de suas próprias experiências.

Alves (2008) ressalva alguns aspectos importantes com relação a psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem: o educador deve saber que o movimento influencia a maturação do sistema nervoso; que poderá modificar e enriquecer as sugestões de atividades oferecidas, a partir da sua criatividade e realidade escolar; que a psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades referentes à motricidade da criança; que a psicomotricidade é um ferramenta essencial e indispensável ao desenvolvimento global; que a educação psicomotora é a base fundamental para a estruturação do processo intelectual e, conseqüentemente, da aprendizagem da criança; e, quando uma criança apresentar dificuldades de aprendizagem, estas decorrem de perturbações nas bases do desenvolvimento psicomotor, assim, um problema em algum dos elementos constituintes da prática psicomotora, irá, certamente, prejudicar a aprendizagem escolar.

Quando o professor conscientizar-se de que a educação pelo movimento é uma peça mestra da área pedagógica, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas atuais de sua escolaridade e a prepara, por outro lado, para a sua existência futura de adulto, essa atividade não ficará mais para segundo plano, sobretudo porque o professor constará que esse material educativo não verbal, constituído pelo movimento é, pôr vezes, um meio insubstituível para afirmar certas percepções, desenvolver formas de atenção, pondo em jogo certos aspectos da inteligência. (ALVES, 2008, p. 137-138).

Esse autor ainda menciona que, problemas variados na escrita, leitura, e também, na abstração matemática são conseqüências de um desenvolvimento psicomotor mal constituído; assim, a partir da constatação de tantos benefícios, estudos atuais demonstram as vantagens da aplicação dessa prática, especialmente nas etapas da alfabetização, seja sob o foco preventivo ou terapêutico. (LOVISARO, 2011).

Oliveira (2009) menciona que a prática psicomotora propicia: a) um bom domínio do gesto e do instrumento, uma vez que, a criança utilizará a mão para escrever, o que implica em uma boa coordenação motora fina; b) uma boa coordenação global (deslocamento, transportar objetos, se movimentar na sala de aula e no recreio); c) o desenvolvimento das noções de tempo, intervalo, seqüência, ordenação e ritmo (pré-requisitos do movimento).

Durante a segunda infância (de 3/4 a 7/8 anos de idade) as aquisições motoras, neuromotoras e perceptivo-motoras são desenvolvidas em um ritmo rápido, simultaneamente,

às aprendizagens essenciais e a integração no meio social (ALVES, 2008). Essa autora ainda afirma que:

Trata-se do período escolar, onde a psicomotricidade deve ser desenvolvida em atividades enriquecedoras e onde a criança de aprendizagem lenta terá que ter, ao seu lado, adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. (p. 131).

É nessa idade, que as crianças vão aprendendo e utilizando as múltiplas linguagens para se comunicarem: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, o brincar; a interação da criança com os aspectos culturais é mediada por essas formas de expressão e comunicação (BRASIL, 2004a). Alves (2008) revela que, alguns materiais e suas respectivas atividades (que associam o movimento com a aprendizagem), favorecerão tanto as crianças de ritmo normal, como aquelas que apresentam uma aprendizagem lenta, principalmente, para superar os desafios ocasionados pela aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita. Deste modo,

Muitas dificuldades podem surgir com uma aprendizagem falha na escola. Está certo que algumas habilidades motoras começam a ser desenvolvidas na família, mas não se pode negar a importância dos primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, também há alunos que já vêm para a escola com problemas motores que prejudicam seu aprendizado e que não são sanados em nenhum momento, acarretando uma maior desadaptação escolar. (OLIVEIRA, 2009, p. 39).

Esse mesmo autor revela que professores, ao lecionarem na pré-escola e primeira série (atual 2^o ano do Ensino Fundamental), frequentemente, estabelecem um treinamento psicomotor excessivo, com a repetição constante de atividades que, na maioria das vezes, não proporcionam um desenvolvimento mental adequado, pois, estimulam o emprego de técnicas e gestos mecânicos sem significado. A esse respeito Moreira (s/d, p. 67) acredita que:

[...] [A alfabetização] despreza assim a linguagem da criança que se expressa através do desenho e do jogo e procura equipá-la com uma linguagem ensinada. (...) A mecânica da alfabetização implica que a criança abandone a sua escrita e adote uma escrita aprendida, convencional.

Assim, como pensar em concepções conforme Lovisaro (2011), que menciona a importante função do espaço escolar como possibilitador de diversos estímulos para que o estudante tenha consciência de si próprio, em sua globalidade (corpo, ação, emoção, cognição, criação, etc), e, a de que, a aprendizagem escolar, atualmente, deve estar associada ao desenvolvimento biopsicossocial e a formação cidadã (ARAÚJO, 2004; DEMO, 2002), se muitas escolas não acreditam ou não aceitam a potencialidade da prática psicomotora como propulsora de um desenvolvimento adequado? Além disso, algumas instituições de ensino

ainda adotam programas, materiais e metodologias incoerentes, desestimulantes e obsoletas, que não respeitam a diversidade e, também, não auxiliam, positivamente, o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse panorama, a própria unidade de ensino também contribui para a ocorrência dos desajustes escolares, os quais abrange-se o fracasso e a evasão. Os métodos pedagógicos relacionados às habilidades formais (leitura, matemática e escrita) tornam-se desajustados, sem significado e mal articulados (PORTO, 2011), devido à manutenção do sistema mecanicista conservador, o qual não contribui para a inserção de novas ferramentas (como: psicomotricidade, tecnológicas, etc) que priorizem o desenvolvimento integral do aluno. Assim, Alves (2008, p. 129) revela que:

Entendemos hoje que a psicomotricidade, dando-lhe condições de desenvolver capacidades básicas, aumentando seu potencial motor, utilizando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, ajudaria a sanar estas dificuldades.

Portanto, é necessário que a unidade escolar propicie a continuidade das propostas estabelecidas na etapa anterior com o Ensino Fundamental, bem como, deste com o Ensino Médio e, este último, com o Ensino Superior, além de compreender o ciclo familiar de sua demanda e consolidar relações sociais de confiança para oferecer o progresso adequado do processo de escolarização.

Porém, sabe-se que a prática pedagógica necessita de auxílio interprofissional para reduzir e/ou sanar os problemas atuais que desafiam cada vez mais essa categoria; assim, após a apresentação de algumas atividades sugestivas (que podem ser utilizadas como exercícios psicomotores) e explanar a contextualização escolar no que se refere ao processo de escolarização, porto-me a mencionar, a atuação psicopedagógica institucional como elemento fundamental para prevenção, detecção e intervenção das inaptações de ensino-aprendizagem existentes no meio escolar.

Como especialidade multidisciplinar inserida na área educacional, a Psicopedagogia, estruturou-se da necessidade de uma melhor compreensão das dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como, contribuir na busca de soluções para essa difícil questão (BOSSA, 2000). Corroborando da mesma conceituação, Neves (1991, p. 12) afirma que “a Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto”.

Desta forma, o conceito de aprendizagem abordado pela Psicopedagogia remete-se a uma percepção de homem como sujeito ativo e crítico-reflexivo, que apresenta-se em constante interação com o meio físico e social. Nesse processo, interferem o aspecto biológico

e as condições afetivo-emocionais e intelectuais, que são decorrentes do meio familiar e sociocultural; o produto de tal dinâmica é, portanto, a aprendizagem.

A Psicopedagogia abrange a pesquisa, prevenção, habilitação e reabilitação dos indivíduos com problemas no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que estes obtenham participação efetiva na comunidade em que estejam inseridos. Golbert (1985) afirma que o objeto de estudo desse campo do conhecimento, deve ser percebido sob dois enfoques: o preventivo e o terapêutico.

No que diz respeito ao aspecto preventivo, Bossa (1994, p. 13) estabelece três níveis para atuação desse profissional, na área institucional:

No primeiro nível, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como, na formação e orientação dos professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico da realidade institucional e elabora-se planos de intervenção baseados nesse diagnóstico, a partir do qual, procura-se avaliar os currículos com os professores, para que não se repita tais transtornos. No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, em um procedimento clínico com todas as suas implicações.

Desta forma, o papel do psicopedagogo no âmbito escolar é dinâmico e abrange, na concepção dos autores Sánchez (2004), Porto (2009), Sánchez-Cano, Bonals e colaboradores (2011), Coma e Álvarez (2008): analisar os elementos (endógenos e exógenos) que estimulam, intervêm ou prejudicam o processo de aprendizagem; participar da dinâmica da comunidade educativa; propiciar orientações metodológicas; interagir com outros profissionais de áreas distintas; auxiliar na elaboração de projetos que impulsionem mudanças; participar de equipes responsáveis pelo desenvolvimento de planos e programas no setor de educação e saúde; propor melhorias nas relações inter e intrapessoais; elaborar estratégias para prevenir os problemas de aprendizagem; orientar pais e/ou responsáveis; etc. Assim, o psicopedagogo atua intervindo como mediador entre o sujeito e sua história traumática.

Mas, essa sucessão de competências só traz benefícios se pensarmos como Pinto (2003, p. 37) “[...] é fundamental para a Psicopedagogia que o profissional faça o trabalho interdisciplinar, pois os conhecimentos específicos das diversas teorias contribuem para o resultado eficiente da investigação ou prevenção psicopedagógica”.

Scoz e colaboradores (1992, p. 2) complementam o exposto afirmando que “a Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação

profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os”. Dentre esses especialistas, destacam-se: neuropediatra, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, assistentes sociais, etc. (OHLWEILER, RIESGO e ROTTA, 2006). Assim, no que se refere à escola, Alves (2008) menciona que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende também, da relação estabelecida entre professor e aluno e, é atribuição daquele, possibilitar situações e condições de aprendizagem significativas e prazerosas, em que a criança interaja com materiais, vivencie situações-problemas, analise movimentos e relacione-se socialmente.

Faz-se importante relatar também que, além da relação supracitada, a interação família-criança pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem, como retrata Alves (2008, p. 55): “o outro é para a criança o centro de suas atenções e motivações. É para ele que a criança canaliza toda sua afetividade. O objeto está para a estruturação sensório-motora assim como os outros estão para a estruturação afetiva”. É sob esse olhar mais abrangente, que justifica-se, na avaliação psicopedagógica, obter informações sobre os aspectos cognitivos, emocionais, relacionais e o nível de aprendizagem; como também, abordar dados a respeito: do contexto familiar, ambiente onde vive, tipologia da escola, dinâmicas entre a escola e a família, e o grau de colaboração entre ambas.

O respectivo trabalho psicopedagógico no âmbito institucional-escolar não aborda apenas o estudante, amplia-se também para o assessoramento da equipe pedagógica, apresentando-se assim, duas vertentes: a primeira voltada para o grupo de alunos que apresentam dificuldades na escola (cujo objetivo é reintegrar e readaptar o sujeito à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às suas necessidades e aos ritmos, desenvolvendo as funções cognitivas integradas ao afeto, desbloqueando e canalizando o estudante, gradualmente, para a aprendizagem dos conceitos, conforme os objetivos da aprendizagem formal) e a outra abordagem, faz referência à assessoria aos pedagogos, orientadores e professores (trabalhando as questões pertinentes às relações vinculares entre professor e aluno, além de redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, por meio da aprendizagem dos conceitos, relacionados às diferentes áreas do conhecimento) (PORTO, 2009). Assim,

A intervenção do psicopedagogo deve também direcionar para potencializar a competência dos professores. O assessoramento psicopedagógico é um recurso à disposição das escolas, a fim de que estas possam dar uma resposta adequada às necessidades educativas dos alunos com dificuldades para aprender mas, deve servir também, para a prevenção e organização do funcionamento escolar, na dupla vertente educativa e de aprendizagem. (VILANA, 2008, p. 70).

Ainda conforme Porto (2009), espera-se que os profissionais do meio escolar, discutam e aceitem as mudanças e propostas sugeridas, facilitando assim, a implementação de alternativas aos problemas psicopedagógicos detectados, pois, sabe-se que, ao favorecer as relações de colaboração, cooperação e confiança mútua entre as diversas categorias profissionais, é possível elaborar e estabelecer um consenso de metas e de orientações positivas, o que beneficiará o desenvolvimento integral da criança.

Além dessas funções, compete ao psicopedagogo, juntamente com outros especialistas, contribuir para os processos de inclusão escolar e social, como também, evitar ou reduzir os casos de fracasso e/ou de evasão escolar (relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem) (SÁNCHEZ, 2004; SÁNCHEZ-CANO, BONALS E ET. AL., 2011; PORTO, 2009). A esse respeito, Bossa (2002) menciona a sua preocupação com o fracasso escolar descrevendo que esse fenômeno é um sintoma social, e decorre da interação de diversos fatores, dentre eles: institucionais, culturais, sociais, familiares, pedagógicos, orgânicos, intrapsíquicos, entre outros (PORTO, 2009, p. 13).

Sob esse panorama negativo do fracasso e abandono escolar, Huguet (2008, p. 95) amplia a percepção da atuação do psicopedagogo afirmando que:

O assessor psicopedagógico colabora com os agentes educacionais para mobilizar os recursos do próprio contexto escolar e procurar fazer com que a criança desenvolva o máximo possível suas capacidades. O contexto de nossa intervenção é a escola, com sua complexidade e sua riqueza. [...] Dessa posição, podemos intervir em colaboração para modificar rotinas de modo a melhorar a situação e o bem-estar do aluno, que é objeto de intervenção.

No que se refere as modalidades de intervenção psicopedagógica no contexto educacional, Souza (2009) descreve algumas atitudes/atividades que podem ser desenvolvidas/sugeridas por esse profissional: a) estratégias que objetivam à recuperação pelo estudante, de conteúdos escolares avaliados como deficitários; b) propor procedimentos de orientação de estudos; c) atividades como brincadeiras, jogos de regras e dramatizações; d) atendimento clínico de crianças com dificuldades de aprendizagem; e) pesquisa de materiais que podem ser usados para auxiliar o processo de aprendizagem, bem como, o desenvolvimento da inteligência e da afetividade. Quanto a esse último elemento, Bossa (2002, p. 26) revela que “a cada dia ressalta-se mais a noção de afetividade como elemento decisivo para o desenvolvimento de uma boa escolarização”.

Corroborando com o autor supracitado, Fonseca (1988) relembra a concepção defendida pela Psicopedagogia no que se refere à inseparabilidade do movimento (ato) e da

mente (pensamento), sendo necessário, portanto, compreender o desenvolvimento global e psicomotor da criança, para elaborar hipóteses investigativas sobre as alterações detectadas, subsidiando assim, as possíveis intervenções.

Depreende-se então, que o psicopedagogo deve, principalmente, motivar aquele que ensina a buscar novas ferramentas e instrumentos de trabalho que valorizem o aprender contextualizado, significativo, democrático e prazeroso; simultaneamente, deve-se também, acompanhar aquele que aprende, sob um olhar diferenciado, abordando o sujeito de forma integral e sistêmica seja: para potencializar o desenvolvimento de suas capacidades, ou, investigar a sua modalidade de aprendizagem e as possíveis intercorrências desse processo.

Após a descrição do referencial teórico que subsidia o trabalho, convoco o leitor a apreciação das estratégias metodológicas da pesquisa, as quais abrangem: a caracterização da pesquisa, os participantes, os procedimentos, a coleta e a análise dos dados.

3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No que se refere aos objetivos, a presente pesquisa foi do tipo descritiva, visto que, segundo Bervian e Cervo (2002), ela proporciona a descrição das características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre as variáveis correspondentes, sem a interferência do pesquisador; estas possuem como características significativas: a observação, o registro, a análise, a classificação e interpretação dos fatos,

além da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como: questionário e observação sistemática. (ANDRADE, 2006; GIL, 2009).

E quanto aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa em estudo foi um levantamento, pois conforme Santos (2002, p. 162), a mesma “refere-se aos estudos que, interrogando-se de forma clara e direta, indivíduos dos quais se objetiva saber o comportamento, busca informações de todos os componentes de um determinado universo pesquisado, através de amostras”; os levantamentos são, geralmente, indispensáveis na maioria das investigações sociais, uma vez que, proporcionam informações gerais acerca das populações e possuem como principais vantagens: conhecimento direto da realidade; economia e rapidez; e quantificação. (GIL, 2009).

3.2 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Miguelinho, situada na Avenida da Fraternidade, s/n, no bairro do Cristo Redentor, cidade de João Pessoa/Paraíba. Os participantes da pesquisa foram 11 professores que ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (abrangendo do 1^o ao 5^o ano), nesta unidade de ensino, no horário diurno (manhã – 7:00 às 11:00 - e tarde – 13:00 às 17:00). A distribuição das salas era da seguinte forma: 1 para 1^o ano, 1 para o 2^o, 1 para o 3^o ano, 2 para o 4^o ano e 1 para o 5^o ano.

Trata-se de uma amostra de conveniência, tendo participado aqueles que, de acordo com a disponibilidade, concordaram voluntariamente em fazer parte do estudo; esses sujeitos foram escolhidos através do quadro de professores existentes no mês de Fevereiro/2014 na referida instituição.

3.3 PROCEDIMENTOS

Para iniciar o trabalho científico, foi assinado pelo coordenador do curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Roberto Derivaldo Anselmo, uma declaração informando que a aluna está devidamente matriculada no 7^o período do curso em questão. Em seguida, providenciou-se a autorização da direção da instituição escolar para a realização da pesquisa no local, assim como, foi efetuado um levantamento dos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dessa unidade de ensino

para a realização da pesquisa motivou-se pela facilidade de acesso, uma vez que, neste local trabalho, atualmente, como técnica administrativa.

Após o convite a cada profissional, bem como o agendamento para participar do estudo, respondendo ao questionário, a cada sujeito foi fornecido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, solicitando a permissão para participar da pesquisa, como também, a autorização para apresentar os resultados em eventos científicos e publicação em revistas da área de saúde e/ou educação. Durante a assinatura do TCLE, explanou-se que, as informações referentes as respostas na coleta de dados seriam reunidas em conjunto, garantindo-lhes o anonimato e o direito de sigilo, assegurando com rigor, os preceitos éticos dispostos na resolução nº 466/2012 adotados em todas as pesquisas que envolvem seres humanos (BRASIL, 2013).

3.4 COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário, pois segundo Andrade (2001, p. 151), “é um conjunto de perguntas claras e objetivas que o informante responde, sem necessidade da presença e explicações adicionais do pesquisador”. Para Bervian e Cervo (1983), a aplicação do questionário apresenta vantagens como: possibilita medir com precisão o que se deseja, uma vez que é limitado em sua extensão e finalidade; bem como, os participantes sentem-se confiantes devido ao anonimato, o que proporciona informações mais reais.

O questionário dessa pesquisa foi composto de 12 perguntas semiestruturadas (das quais, 10 foram objetivas) elaboradas pela própria pesquisadora; este instrumento contém duas etapas: a primeira refere-se a coleta de informações sócio-demográfica e profissional dos participantes (sexo, idade, estado civil, escolaridade, formação acadêmica, situação profissional, turmas em que leciona e, experiência na área da docência) e a segunda parte é composta por questões objetivas e subjetivas, que investigam o conhecimento dos referidos participantes acerca da psicomotricidade e o processo de aprendizagem escolar.

Conforme Andrade (2006) a modalidade da pergunta exposta no instrumento de coleta de dados implica em diferenças no momento da análise dos resultados: nas perguntas fechadas obtêm-se respostas mais curtas, previsíveis e precisas, pois são mais fáceis de aplicar, codificar e analisar, distinguindo-se de perguntas abertas, uma vez que nestas, as informações coletadas são mais ricas, livres e variadas e, por isso, para serem tabuladas, analisadas e discutidas, precisam ser agrupadas por semelhança.

Esse questionário foi aplicado *in loco*, de forma individual, abrangendo três sujeitos no período matutino e oito no turno vespertino; esse processo durou sete dias (uma semana) e realizou-se de acordo com a jornada de trabalho do grupo estudado, na referida escola.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A natureza da pesquisa foi quantitativa-qualitativa. Segundo Gomes (2003, p. 25-26), “o quantitativo significa quantificar opiniões, dados, nas formas de coletas de informações, assim como, utiliza o emprego de recursos e técnicas estatísticas desde as mais simples”. O autor refere que esse método é muito usado nas pesquisas de âmbito social e descritivas. Conforme Diehl (2004), as pesquisas qualitativas, por sua vez, descrevem a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, e contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

Os dados que se referem aos elementos sócio-demográfico e profissional dos participantes foram expostos de modo descritivo entretanto, as demais informações obtidas foram analisadas, interpretadas e representadas graficamente através da tabulação sob uma perspectiva quantitativa. No que diz respeito as questões subjetivas sobre a psicomotricidade e o processo de aprendizagem escolar, estas foram submetidas à análise de natureza qualitativa. Após a análise dos dados, foi realizada a discussão dos resultados da pesquisa.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados expostos a seguir, referem-se às análises das variáveis envolvidas na pesquisa descritiva, cujo objetivo geral foi analisar a concepção dos professores sobre a psicomotricidade, como também, conhecer o perfil sócio-demográfico e profissional da amostra; caracterizar a Educação Brasileira no percurso do Ensino Fundamental; conhecer o

desenvolvimento psicomotor da criança; identificar as atividades pedagógicas que poderiam está relacionada com a psicomotricidade, sob o olhar da Psicopedagogia; e, demonstrar os benefícios da psicomotricidade para o processo de aprendizagem.

As variáveis pesquisadas, que serão discutidas abaixo, são as seguintes: sexo, idade, estado civil, escolaridade, formação acadêmica, situação profissional, turmas em que leciona, tempo de experiência na área da docência, o significado de psicomotricidade, as atividades pedagógicas que estariam relacionadas com a psicomotricidade, a existência ou não de benefício(s) da psicomotricidade para o processo de aprendizagem, a atribuição de conceitos (pouco necessário, necessário, muito necessário e bastante necessário) correlacionando a psicomotricidade com o processo de aprendizagem, e, por fim, a utilização ou não dessa prática (psicomotricidade) em sala de aula. As oito primeiras variáveis não serão expostas em tabelas, permanecendo apenas descritas, uma vez que, são elementos sócio-demográfico e profissional; as demais variáveis estão mencionadas nas Tabelas de 1 a 5. Aos questionamentos com perguntas abertas, os dados subjetivos (obtidos através dos participantes) foram analisados e agrupados de acordo com a constância/frequência das respostas, apreciando assim, as informações em dois elementos principais: psicomotricidade e aprendizagem escolar.

Dessa forma, nas questões subjetivas optou-se pela técnica de análise de conteúdo categorial temática, defendida por Deusdará e Rocha (2005) e Grzybovski e Mozzato (2011), ambos citando em seu escopo teórico, Laurence Bardin, literatura de referência, atualmente, nesse tipo de análise. Para esses autores, está técnica possibilita a percepção e a dedução de novos conhecimentos derivados dos relatos dos sujeitos, apresentando como finalidade, a compreensão crítico-reflexiva: da comunicação, do seu conteúdo evidente e/ou subentendido e das significações expressas e/ou implícitas. Essa análise qualitativa será desenvolvida após a exposição e discussão das tabelas.

Portanto, a seguir, serão descritos os dados sócio-demográfico e profissional dos participantes do estudo, e posteriormente, será exposto, através da tabulação, algumas variáveis da pesquisa, de modo que, a questão 9 corresponde a Tabela 1 e assim, consecutivamente; porém, no quesito 11 foram elaboradas 2 tabelas, totalizando assim, a quantidade de 5. Finalmente, será aplicada a análise de conteúdo (de natureza qualitativa) utilizando-se a técnica do lápis de cor, em que buscou-se configurar categorias temáticas sobre os principais benefícios da psicomotricidade, bem como, o porquê e como é utilizada a psicomotricidade em sala de aula; dados esses obtidos através da aplicação do questionário.

Assim, dos 11 colaboradores que responderam a pesquisa, 9 eram do sexo feminino (81,8%) e 02 (18,2%) masculino. Quanto a idade dos participantes, 1 (9,1%) estava na faixa etária entre 20 e 29 anos; 2 (18,2%) apresentavam-se entre 30 e 39 anos; 3 (27,3%) estavam no intervalo entre 40 e 49 anos; e 5 (45,5%) apresentavam-se entre 50 e 59 anos. Dentre os participantes da pesquisa, 5 apresentam-se casados (45,5%), 3 divorciados (27,3%) e 3 solteiros (27,2%) e, quanto a escolaridade, todos possuíam o ensino superior completo: 10 (90,9%) em Licenciatura e 1 (9,1%) em Licenciatura e Bacharelado. No que diz respeito a titulação, apenas 6 (54,5%) entrevistados mencionaram possuir especialização em diversificadas temáticas como: 1 em Supervisão Educacional (ano: 2008); 2 realizaram Especialização em Educação Inclusiva (ano: 2010); 1 em Didática (ano: 1988) e Ciência da Educação (ano: 2013); 1 em Técnico em Desporto (ano: 1984) e em Treinamento Desportivo (ano: 1992); e 1 em Treinamento Desportivo (2005); 1 (9,1%) participante revelou possuir Mestrado em Semiologia – Ciência da Literatura (ano: 2009); os outros 4 (36,4%) sujeitos referiram não apresentar titulação.

Quanto a situação profissional, 5 (45,5%) sujeitos estão com contrato temporário e 6 (54,5%) são efetivos concursados. No que se refere as turmas iniciais do Ensino Fundamental em que leciona: 3 professores ensinam no 1^o ano; 3 ensinam no 2^o ano; 4 profissionais abrangem o 3^o ano; 7 educadores lecionam nos 4^{os} anos; e 5 lecionam no 5^o ano. Observação: 1 educador mencionou ministrar aulas em todas as turmas; 2 profissionais lecionam em duas salas (4^o e 5^o anos); 1 professor ensina em três séries (3^o, 4^o e 5^o anos); e, 1 educador mencionou lecionar em 4 turmas (1^o, 2^o, 3^o e 4^o anos); esses professores que ministram aulas em mais de uma turma são das disciplinas de: Educação Física e Ensino Religioso. Quanto ao intervalo de tempo (em anos) de experiência, a maioria dos colaboradores (63,6%) da pesquisa revelou possuir mais de 14 anos na docência, enquanto que 1 (9,1%) afirmou ter entre 7-10 anos e 3 (27,3%) marcaram possuir de 4-6 anos de experiência.

Observação: é importante ressaltar neste parágrafo que: no turno da manhã existia 1 classe de 4^o ano e outra de 5^o ano; e o turno da tarde era composto por 4 classes, sendo elas de 1^o, 2^o, 3^o e 4^o ano. Além disso, existia 2 professores de Ensino Religioso e 3 educadores lecionavam Educação Física; estes últimos, desenvolviam suas atividades, em dias alternados, numa mesma turma, justificando assim, o surgimento de 4 profissionais no 3^o ano, 7 no 4^o ano e 5 no 5^o ano. A seguir, apresenta-se a análise tabular.

TABELA 1 – Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EEEF Padre Miguelinho, em João Pessoa, segundo a compreensão do significado de psicomotricidade, fevereiro de 2014.

RESPOSTA	<i>n</i>	%
Sim	10	90,9%
Não	1	9,1%
TOTAL	11	100,0%

FONTE: Pesquisa direta

Na Tabela 1, observa-se que 90,9% dos indivíduos pesquisados responderam compreender o significado de psicomotricidade.

Dessa forma, subentende-se que estes participantes entendem o conceito de psicomotricidade conforme a Associação Brasileira de Psicomotricidade (1980), a qual define-a como ciência que estuda o homem através da(o) ação/deslocamento do seu corpo e as relações que são estabelecidas a partir da interação com o mundo interno e externo; preocupando-se também, com a forma do sujeito agir com o próximo, com os objetos e consigo mesmo. Esta ciência é composta por três elementos fundamentais: o movimento, o intelecto e o afeto e, vincula-se ao processo de maturação, em que, delega-se ao corpo, o princípio das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Fonseca (2008) refere que a psicomotricidade também pode ser compreendida como uma educação e uma reabilitação direcionadas para as necessidades desenvolvimentais dos sujeitos, apresentando como escopo fundamental, a máxima realização do potencial humano.

TABELA 2 – Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EEEF Padre Miguelinho, em João Pessoa, segundo a(s) atividade(s) pedagógica(s) que poderia(m) está relacionada(s) com a psicomotricidade, fevereiro de 2014.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA	<i>n</i>	%
Leitura, escrita, habilidade numérica, atividade física, outros.	6	54,5%
Leitura, habilidade numérica.	1	9,1%
Leitura, escrita.	1	9,1%
Escrita, atividade física, outros.	1	9,1%
Atividade física, outros	1	9,1%
Atividade física	1	9,1%
TOTAL	11	100,0%

FONTE: Pesquisa direta

A opção outros corresponde a: atribuições cognitivas, afetivas, emocionais, sócio-culturais; coordenação motora; atividades artísticas (pintura, desenho, música); dificuldade de aprendizagem; jogos e brincadeiras.

De acordo com a Tabela 2, observa-se que 54,4% dos sujeitos entrevistados responderam que todas as alternativas estavam interligadas a psicomotricidade, estando coerente com as propostas a seguir.

Oliveira (2009) retrata que a coordenação fina e óculo-manual, o esquema corporal e a tonicidade adequados são essenciais para uma evolução satisfatória da habilidade da escrita. Ajuriaguerra (1988, p. 290) complementa o exposto mencionando a importância da noção espacial para o desenvolvimento caligráfico:

A escrita é uma atividade motora que obedece a exigências muito precisas de estruturação espacial. A criança deve compor sinais orientados e reunidos de acordo com leis; deve, em seguida, respeitar as leis de sucessão que fazem destes sinais palavras e frases. A escrita é, pois, uma atividade espaço-temporal muito complexa.

Para a aquisição e desenvolvimento adequado da leitura e escrita, Oliveira (2009) cita como atividade preliminar, o grafismo e o desenho. Compartilhando das mesmas ideias, Corti, Vóvio e colaboradores (2011) mencionam que, durante o processo de alfabetização, deve-se usufruir do desenho e da brincadeira, como ferramentas de exploração da linguagem infantil, pois, segundo Alves (2008, p. 52):

Pode acontecer também, da criança com perturbação do esquema corporal apresentar dificuldade no aspecto visomotor e ter consequências na leitura e escrita. Além disso, esta falta de conhecimento de sua presença no mundo pode levar a uma dificuldade de contato com as pessoas e a um mau desenvolvimento da linguagem.

Conforme Poppovic (1975) a linguagem falada requer a adequação de múltiplos fatores como: a percepção visual e auditiva, a coordenação motora, a orientação espacial, a noção corporal e estruturação temporal, a habilidade de simbolização, uma funcionalidade adequada dos sistemas fonador e auditivo, etc. Oliveira (2009, p. 109) menciona que “uma criança que não domina muito bem, a linguagem, poderá apresentar alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita”.

No que se refere a habilidade numérica, Fonseca (2008) menciona que o cálculo envolve aquisições cognitivas diversificadas, relacionadas diretamente com o espaço e a quantidade, como por exemplo: conceitualização do número, conservação de quantidade e volume, categorização e classificação, contagem e seriação, operações aritméticas, ordem, raciocínio lógico, resolução de problemas, etc.; apresentando-se, dessa forma, associado aos aspectos da psicomotricidade como: noção espaço-temporal, coordenação, lateralidade, dentre outros.

Quanto às atribuições cognitivas, Wallon (1979) explica que o movimento então, torna-se um aspecto elementar da reflexão humana e é influenciado pelo contexto sócio-cultural-histórico e dialético; o que está de acordo com o pensamento de Fonseca e Mendes (1987) ao mencionarem que, o movimento influencia a relação entre as primeiras formas da

linguagem (simbolismo). Assim, “é sempre a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais” enfatizando a relação triangular composta por: motricidade, afetividade e inteligência (WALLON, 1979, p. 17), exposta mais claramente em: “movimento (ação), pensamento e linguagem são uma unidade inseparável”. Alves (2008) complementa referindo que o aprendizado da escrita predispõe o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da afetividade.

Oliveira (2009) cita que as habilidades desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas pela educação física são: flexibilidade, força, velocidade, agilidade, resistência muscular, orientação espacial-temporal, equilíbrio, lateralização, concentração, coordenação fina e global e, percepção de: forma e tamanho; auditiva-visual, etc; evidenciando-se portanto, como objeto de estudo dessa ciência, a prática psicomotora.

E, no que diz respeito ao respaldo teórico referente às atribuições sociais, Fonseca (2008, p. 530) menciona três pontos importantes acerca do desenvolvimento psicomotor e aprendizagem:

O desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da criança dependem das interações entre o biológico e o social.

A criança evolui de uma maturação emocional e motora (desenvolvimento motor, desenvolvimento moto-psíquico e desenvolvimento psicomotor) a uma maturação linguística, passando, depois, a uma maturação cognitiva.

O desenvolvimento cognitivo da criança é determinado pela história concreta da experiência psicomotora que ela edificou em um dado contexto sociocultural. A evolução psicomotora sofre evolução paralela na evolução psicolinguística.

No que se refere ao jogo, Brenelli (2009) o concebe como uma ferramenta auxiliadora na educação de crianças, uma vez que, propicia o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral e a aprendizagem de conceitos. Batllori (2009) menciona que os jogos auxiliam as crianças a adquirir ou potencializar habilidades manuais, agilizam o raciocínio verbal, numérico, visual e abstrato, desenvolvem a lógica e o sentido comum, auxiliam no desenvolvimento físico e mental, estimulam a comunicação, ajudam a desenvolver a imaginação, facilitam a aquisição de novos conhecimentos, como também, a exploração das limitações.

Os jogos, também apresentam vantagens no âmbito educacional pois: trabalham a ansiedade e os limites, permitem a aut Capacidade, diminuem a dependência, possibilitam a autonomia, aprimoram as coordenações motoras, melhoram o controle segmentar, desenvolvem a percepção do ritmo, aumentam a atenção e a concentração, desenvolvem a antecipação e a estratégia, ampliam o raciocínio lógico, desenvolvem a criatividade, e por fim, estimulam a socialização e a coletividade. (LOPES, 2001).

O jogo de regras, por exemplo, ao apresentar-se como instrumento que pode desenvolver processos cognitivos subjacentes à construção das estruturas do conhecimento, facilita o desencadeamento do raciocínio e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno, no que se refere às noções aritméticas e a construção de conceitos matemáticos (VON ZUBEN, 2003).

A inserção dos jogos como ferramenta auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem é assegurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ao salientarem que estes, são fontes de significados, e portanto, possibilitam a compreensão, geram satisfação e formam hábitos importantes para o sistema social. (BRASIL, 1998).

Ao classificar os jogos em três categorias, dentre elas, a corporal, Lopes (2001) cita que esta enfatiza atividades motoras, como: estátua, duro e mole, mímica, expressão corporal, teatro, dança, ciranda, etc.

No que se refere às brincadeiras, é importante saber que estas “[...] obedecem tão somente a um critério de idades aproximadas, as quais, no entanto, podem sofrer amplas alterações, em função das diferenças individuais de cada indivíduo”. (ALVES, 2008, p. 116).

Souza (2009) descreve que, dentre as modalidades de intervenção psicopedagógica no contexto educacional existem as atividades como brincadeiras, jogos de regras e dramatizações.

Conforme Almeida (2010) algumas atividades para estimular a coordenação motora global podem ser realizadas através de brincadeiras infantis (amarelinha, ciranda, passar anel, futebol, pneu de borracha), assim como, para o desenvolvimento espacial (trilha, dama, geleias/melecas, jogo da velha, linhas, fios e cordões, desenho em lousa, palitos para colagem, aquaplay, argolas, gato e rato, xadrez, adoleta). Ainda sobre essa temática, Brasil (2009b, p. 19)

Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brinquedo infantil e que o escrever pode ser “cultivado” ao invés de “imposto”. Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Vygotsky sugere que o que Montessori fez com relação a aspectos motores deveria ser feito igualmente em relação ao que ele definiu como sendo os aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional.

TABELA 3 – Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EEEF Padre Miguelinho, em João Pessoa, segundo a oferta de benefício(s) da psicomotricidade para o processo de aprendizagem escolar, fevereiro de 2014.

RESPOSTA	<i>n</i>	%
Sim	11	100%
Não	0	0
TOTAL	11	100%

FONTE: Pesquisa direta

A Tabela 3 revela que 100% dos pesquisados mencionaram que a psicomotricidade oferece benefício(s) para o processo de aprendizagem escolar.

Diversos autores retratam a importância de utilizar a educação psicomotora em sala de aula, pois esta, conforme Vayer (1984), é uma prática global que envolve potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e psicomotores da criança, possibilitando o desenvolvimento organizado, ao estimular as relações com os diferentes meios. Le Boulch (1984, p. 24) cita que:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, e a dominar seu 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 inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas...

Lapierre (1986) e Fonseca (1988) compartilham da mesma opinião relatando que a educação psicomotora é base indispensável a toda criança; ela é um meio auxiliar para o infante superar as suas dificuldades e combater as possíveis inaptações, ao propiciar, algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar. Assim, esta pretende oferecer ao indivíduo um aumento do potencial motor (através da interação com o meio e suas próprias realizações) dando-lhe suporte para obter resultados satisfatórios na escola. O movimento fornecerá o suporte para que a criança conheça o mundo através do seu corpo, sensações e percepções.

TABELA 4 – Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EEEF Padre Miguelinho, em João Pessoa, segundo o valor de escala, fevereiro de 2014.

ALTERNATIVA	VALOR DE ESCALA*								TOTAL	
	Pouco Necessário		Necessário		Muito Necessário		Bastante Necessário			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem.	0	0	1	9,1%	2	18,2%	8	72,7%	11	100%
A utilização dos exercícios psicomotores para a maturação da leitura e da escrita.	1	9,1%	1	9,1%	4	36,3%	5	45,5%	11	100%
A estimulação psicomotora para o desenvolvimento integral do aluno.	0	0	2	18,2%	2	18,2%	7	63,6%	11	100%
A educação psicomotora no favorecimento do desempenho aritmético do educando.	1	9,1%	1	9,1%	4	36,3%	5	45,5%	11	100%
A prática psicomotora como ferramenta preventiva dos distúrbios de aprendizagem, especialmente na etapa da alfabetização.	0	0	0	0,0%	5	45,5%	6	54,5%	11	100%

FONTE: Pesquisa direta

* Nesta Tabela 4 consta as pessoas que responderam SIM na Tabela 3, ou seja, todas (11 pessoas).

Segundo a Tabela 4, verificou-se que 72,7% das pessoas questionadas relataram ser bastante necessário a utilização da psicomotricidade no processo de aprendizagem; 63,6% mencionaram que é bastante necessário a estimulação psicomotora para o desenvolvimento integral do aluno; 54,5% revelaram ser bastante necessário a prática psicomotora como ferramenta preventiva dos distúrbios de aprendizagem, especialmente na etapa da alfabetização.

Alves (2008) alerta-nos que, quando a maturação psicomotora apresenta retardos e/ou alguma perturbação que acometa o sujeito, especialmente entre 6 e 12 anos de idade, não seja detectada e tratada adequadamente, pode afetar a aquisição de capacidades futuras, como por exemplo, a aprendizagem da leitura e escrita. Nesta última habilidade pode ocasionar: a) falta de maturidade motora; b) tonicidade alterada (hipo ou hiper) apresentando o traçado pouco perceptível ou com excessiva pressão; c) incoordenação psicomotora através de alterações

neuroológicas (ou emocionais) com dificuldades para manter o lápis na mão e controlar os movimentos, tornando-se notória a disgrafia. Oliveira (2009, p. 62) complementa o exposto relatando que essas distorções na psicomotricidade acarretarão:

Na escrita, por exemplo, pode não se dispor bem e nem obedecer os limites de uma folha, não conseguir trabalhar com vírgulas, pontos, nem armar corretamente contas de somar. Além disso, esta falta de conhecimento de sua presença no mundo pode levar a uma dificuldade de contato com as pessoas que a rodeiam.
[...] e pior ainda, leva a um mau desenvolvimento da linguagem.

Alves (2008) ainda enfatiza, como um de seus exemplos, a importância da coordenação ampla como instrumento auxiliador da caligrafia; quando a criança possui uma coordenação viso-motora inapropriada, mostra-se desorganizada em todas as ações, apresentando dificuldades em vários aspectos na escola. Compartilhando dessa mesma visão, Oliveira (2009, p. 74) descreve a relação entre a habilidade matemática e a percepção espacial “A aritmética lida com o fenômeno do agrupamento e para isto é necessário que tenha sido desenvolvida a noção espacial, visto que os objetos só existem dentro de um espaço determinado”.

Diante do exposto, Alves (2008) menciona que, problemas variados na escrita, leitura, e também, na abstração matemática são consequências de um desenvolvimento psicomotor mal constituído; assim, a partir de tantos benefícios, estudos atuais demonstram o interesse da aplicação dessa prática, especialmente na etapa da alfabetização, seja sob o foco preventivo ou terapêutico (LOVISARO, 2011). Oliveira (2009) também compartilha da mesma opinião ao mencionar que, as dificuldades em algum ou mais aspectos da psicomotricidade podem influenciar a aquisição e o desenvolvimento da leitura, escrita e aritmética, e que estas habilidades quando apresentam-se inadequadas, Fontoura, Nunes e Schirmer (2004) define-as, como dificuldades de aprendizagem. Após essa associação, Jakubovicz (2002, p. 21), revela que:

Existem vias e caminhos diferentes para resolvermos certas patologias na área dos distúrbios da comunicação oral e escrita; algumas irão se resolver melhor por um caminho que não seja o psicomotor e outras podem se beneficiar muito e até necessitar demais de uma reeducação psicomotora.

Dessa forma, Alves (2008) ressalva alguns aspectos importantes com relação a psicomotricidade no processo de aprendizagem: o educador deve saber que o movimento influencia a maturação do sistema nervoso; que poderá modificar e enriquecer as sugestões de atividades, a partir da sua criatividade e realidade escolar; que a psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades referentes à motricidade da criança; que a

psicomotricidade é uma ferramenta essencial e indispensável ao desenvolvimento global; que a educação psicomotora é a base fundamental para a estruturação do processo intelectual e, conseqüentemente, da aprendizagem da criança; e, quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, estas decorrem de perturbações nas bases do desenvolvimento psicomotor, assim, um problema em algum dos elementos constituintes da prática psicomotora, irá, certamente, prejudicar a aprendizagem.

Quando o professor conscientizar-se de que a educação pelo movimento é uma peça mestra da área pedagógica, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas atuais de sua escolaridade e a prepara, por outro lado, para a sua existência futura de adulto, essa atividade não ficará mais para segundo plano, sobretudo porque o professor constará que esse material educativo não verbal, constituído pelo movimento é, pôr vezes, um meio insubstituível para afirmar certas percepções, desenvolver formas de atenção, pondo em jogo certos aspectos da inteligência. (ALVES, 2008, p. 137-138).

A prática psicomotora propicia: a) um bom domínio do gesto e do instrumento, uma vez que a criança utilizará da mão para escrever, o que implica em uma boa coordenação motora fina; b) uma boa coordenação global (deslocamento, transportar objetos, se movimentar na sala de aula e no recreio); c) aquisição das noções de tempo, intervalos, seqüência, ordenação e ritmo (pré-requisito do movimento). (OLIVEIRA, 2009).

O autor supracitado retrata a importância das práticas psicomotoras para a aquisição e desenvolvimento das habilidades formais, como por exemplo, a escrita, ao mencionar que: a independência dos membros do corpo (braço e ombro; mão e dedos) oferece precisão na coordenação visomotora, estabelecendo uma escrita sem cansaço, com controle da pressão sobre os dedos e, maior destreza e velocidade no movimento gráfico. Experiências de lançar-pegar favorecem a coordenação óculo-manual ao estimular o campo visual e a motricidade fina da mão e dos dedos; além disso, a coordenação global do ato de sentar exerce certa influência no ensino da escrita, uma vez que, a postura correta, cômoda e relaxada induz a movimentos gráficos mais precisos.

TABELA 5 – Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EEEF Padre Miguelinho, em João Pessoa, segundo a utilização da psicomotricidade em sala de aula, fevereiro de 2014.

RESPOSTA	<i>n</i>	%
Sim	11	100%
Não	0	0
TOTAL	11	100%

FONTE: Pesquisa direta

Diante da Tabela 5, constata-se que 100% das pessoas entrevistadas responderam utilizar a psicomotricidade em sala de aula.

Assim, conforme esse resultado, os voluntários da pesquisa percebem a psicomotricidade como uma prática benéfica à educação, utilizando-a devido a sua função preventiva e corretiva, no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Esse contexto, apresenta-se, portanto, em consonância com Oliveira (2009, p. 36) ao revelar que:

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios.

Sob essa perspectiva, Lovisaro (2011) elabora um guia prático de prevenção das dificuldades de aprendizagem (leitura e escrita), direcionado para as séries iniciais do Ensino Fundamental, abordando atividades lúdicas psicomotoras, que estimulem a consciência corporal, a reflexão, a comparação, a criatividade, a generalização, e o desenvolvimento: afetivo, motor e cognitivo, transformando-se assim, em mais um subsídio para diversificar e aprimorar o processo educativo.

Desta forma, por exemplo, Almeida (2010) sugere algumas atividades que podem ser aplicadas em sala de aula ou no ambiente doméstico, para auxiliar no desenvolvimento da lateralidade: em papel e com tintas (fazer uma maquete da cidade com caixa e sucatas de papel, desenhar objetos localizados estrategicamente); com sucatas (fazer canudos de papel em folhas de jornal com a mão direita, construir esculturas, fazer corridas segurando objetos na mão esquerda); brincadeiras infantis (ciranda, morto-vivo, basquetes, movimentos alternados, corrida com ovo na colher, tiro ao alvo, dobraduras). Na coordenação motora fina pode-se utilizar o papel para recortar (tiras, quadrados, triângulos), colar grãos alimentícios, fazer mosaicos (botões, azulejos, tecidos). Para estimular a coordenação viso-motora: utilizar materiais como fita crepe; brincadeiras infantis e atividades lúdicas (legos, blocos lógicos, quebra-cabeças, futebol de botão, ioiô, pingue-pongue, bonecos feitos de areia, pula corda, bambolê, esconde-esconde, pescaria); atividades com tintas (coloração de tecidos ou papéis, pintar animais); etc.

Porém, Jakubovicz (2002) lembra-nos que, a seleção desses exercícios deve ser criteriosa e pode estar relacionada com: o nível de desenvolvimento e necessidades da criança; a problemática envolvida; as reais finalidades a que se deseja; bem como, pode-se priorizar a descoberta, maturação ou aperfeiçoamento de vários sentimentos e valores humanos: segurança, responsabilidade, autoconfiança, medo, motivação, etc.

No que se refere à interpretação dos resultados de natureza qualitativa através da análise de conteúdo, obteve-se três categorias de respostas direcionadas a primeira pergunta (os principais benefícios da psicomotricidade): *aspectos físico, mental e afetivo* (Ex: “a mente e o corpo se desenvolvem de forma integral”; “os aspectos afetivo, motor e cognitivo, levando o aluno a tomada de consciência do seu corpo pelo movimento e ambiente em que vive”; “a motricidade é importante pois permite que se trabalhe com os alunos, entendendo-os como junção entre mente e corpo”), *aspectos cognitivos, leitura e escrita* (Ex: “trabalha a afetividade, a personalidade, a atenção, o intelecto, leitura e escrita”) e, *o desenvolvimento das capacidades/habilidades de modo geral* (Ex: “a utilização dos exercícios psicomotores para o desempenho dos alunos”; “melhoria da habilidade óculo-manual, óculo-pedal, coordenação motriz, tomada de decisão em movimento, etc”; “desenvolvimento das habilidades trabalhadas no dia a dia em sala de aula”).

Le Boulch (1984) menciona que tanto na perspectiva educativa como na reeducativa a prática psicomotora deve ser percebida como a interação entre o funcional e o afetivo. O primeiro diz respeito ao movimento, como o sujeito age e reage perante aos estímulos do meio e a outra característica refere-se ao aspecto relacional, as relações que a criança estabelece com outros sujeitos e com o ambiente físico; a evolução da afetividade é evidenciada na postura, atividades e comportamento.

É pelo motivo da “psicomotricidade vê o indivíduo como um todo, procurando auxiliar se o problema está no corpo, na área da inteligência ou na afetividade” (ALVES, 2008, p. 134) que esta prática é defendida pela perspectiva psicopedagógica, justificando a não separação do movimento e da vida mental (pensamento).

Assim, confirma-se a concepção de Wallon (1979) ao assegurar a importância do elemento afetivo como subsidiador de qualquer tipo de comportamento. Segundo ele, essa relação permeia a estruturação cortical e propicia a base da representação. Nos estágios de desenvolvimento infantil desse teórico, são indissociáveis: a ação da representação, o corpo do cérebro, o organismo do social, o psíquico do motor, a tonicidade da emoção, o emocional do racional, etc. Desta forma, “o movimento é o pensamento em ato, e o pensamento é o movimento sem ato”. (WALLON, 1979, *apud* FONSECA e MENDES, 1987, p. 30).

Sabendo que a prática psicomotora é permeada por atividades lúdicas, principalmente, jogos, brinquedos e brincadeiras, Lopes (2001) classifica os primeiros em três categorias: afetivos (em que podem ser desenvolvidas atividades como: pinturas em grupos, legos, tangrans, quebra-cabeças, construções de maquetes em grupos, etc), cognitivos (que se relacionam com o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, atenção e concentração;

xadrez, trilha, dama, jogos com baralho, etc) e os corporais (que enfatizam atividades motoras, como: estátua, duro e mole, mímica, expressão corporal, teatro, dança, ciranda, etc). Além disso, esse autor cita que os jogos, também apresentam vantagens no âmbito educacional pois: trabalham a ansiedade, os limites, reduz a descrença da autocapacidade, diminui a dependência a possibilita a autonomia, aprimora as coordenações motoras, melhora o controle segmentar, desenvolve a percepção do ritmo, aumenta a atenção e a concentração, desenvolve antecipação e estratégia, amplia o raciocínio lógico, desenvolve a criatividade, e por fim, percebe a socialização e a coletividade.

Quanto ao segundo questionamento (porquê e como é utilizada a psicomotricidade em sala de aula), apenas três professores responderam ao indagar Por que, reunindo-se as concepções em duas categorias de análise: *a motricidade estimula a aprendizagem* (Ex: “é de extrema necessidade nas habilidades motoras para a aprendizagem”; “é importante que o professor tenha consciência que a criança atue por meio do movimento”) e, *a psicomotricidade influencia elementos internos e externos ao sujeito* (Ex: “a criança se diverte, cria, interpreta e se relaciona com o mundo em que vive”; “a Psicomotricidade influenciou por meio de experiências sócio-afetivas, motoras e cognitivas”).

Quando as crianças apresentam dificuldades em um ou mais aspectos da psicomotricidade, estas alterações podem influenciar a aquisição e o desenvolvimento da leitura, escrita e aritmética, além de acarretar em problemas sociais e de linguagem, como será justificado por vários autores subsequentes.

Oliveira (2009) menciona que a habilidade do ritmo na escrita é percebida através do espaço entre as palavras de uma frase e na ordenação das letras dentro das palavras; a pontuação e a entonação também fazem parte da construção da leitura e escrita, e são consequências do desenvolvimento das habilidades rítmicas. Quanto este aspecto apresenta-se alterado, o indivíduo possui dificuldade em locomover os olhos na leitura, transpondo-se para linhas anteriores ou posteriores.

Falhas em alguns aspectos psicomotores podem ocasionar distúrbios de leitura em crianças, como por exemplo, alterações na: motricidade (destreza manual, etc); na memória (dificuldade em assimilar sons das letras para formar as palavras); esquema corporal; dificuldade de soletração (reorganizar letras; limitação na escrita, etc); orientação espaço-temporal (direita-esquerda; reconhecer horas, dias, etc) (ALVES, 2008). Ainda sobre essa temática, Kephart (1986) menciona um problema na leitura bem específico: quando o sujeito adquire somente a noção de espaço ou de tempo. Na primeira hipótese, ocorre a repetição de palavras, comprometendo a compreensão do conteúdo escrito, além do surgimento de

inversões, omissões e adições de letras. Quando a criança é organizada apenas no tempo, apresenta um ritmo lento e leitura pobre e, frequentemente, substitui sinônimos que resguardam o contexto.

Oliveira (2009) ainda menciona que as alterações na lateralidade podem acarretar em diversos problemas: a) má postura (resultando em desestímulo para escrever); b) dificuldade em aprender a direção gráfica; c) alterações na leitura e escrita (o ritmo, a força e precisão podem ser deficientes); d) dificuldade de coordenação fina e de discriminação visual; e) dificuldades de estruturação espacial; etc.

A autora supracitada ainda retrata a importância da utilização de atividades psicomotoras, em sala de aula, que estimulem o exercício da discriminação auditiva e visual, uma vez que, aquela é passível de aprendizagem, possibilita a atenção e concentração, além de relacionar-se, mais precisamente, com a prática escrita (e, particularmente, com o ditado) e, esta, quando apresenta-se pobre, pode acarretar confusão de letras simétricas, movimentação ocular desorganizada e dificuldades na leitura (pode-se ler, várias vezes, as mesmas linhas sem perceber, ou, pular frases).

Alves (2008) também menciona que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da relação estabelecida entre professor e aluno e, é atribuição daquele, possibilitar situações e condições de aprendizagem significativas e prazerosas, em que a criança interaja com materiais, vivencie situações-problemas, analise movimentos e relacione-se socialmente.

Sendo assim, faz-se necessário descrever alguns aspectos importante com relação a psicomotricidade no processo de aprendizagem: o educador deve saber que o movimento influencia a maturação do sistema nervoso; que poderá modificar e enriquecer as sugestões de atividades, a partir da sua criatividade e realidade escolar; que a psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades referentes à motricidade da criança; que a psicomotricidade é um ferramenta essencial e indispensável ao desenvolvimento global; que a educação psicomotora é a base fundamental para a estruturação do processo intelectual e, conseqüentemente, da aprendizagem da criança; e, quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, estas decorrem de perturbações nas bases do desenvolvimento psicomotor, assim, um problema em algum dos elementos constituintes da prática psicomotora, irá, certamente, prejudicar a aprendizagem. (ALVES, 2008).

Na indagação Como obteve-se cinco temáticas de respostas das quais, elaborou-se três categorias de análise: *através de atividades lúdicas* (Ex: “jogos, dinâmicas, brincadeiras, brinquedos e músicas”; “a exemplo do túnel em nylon, arquitetura, quebra-cabeça, atividades com arco, bola”; “através de jogos e brincadeiras”); *projetos educacionais* (Ex: “desenvolvo

um projeto chamado Ciranda da Aulas, que busca uma alternativa pedagógica para a aula tradicional ao organizar a turma em núcleos com objetos de estudo distintos”; “trazendo para sala de aula o seu projeto, utilizando o corpo, criando, brincando, imaginando, sentindo e aprendendo”); e, *os aspectos psicomotores* (Ex: “através da coordenação motora ampla e fina, lateralidade, percepção musical, olfativa, gustativa, espacial, temporal, corporal e outras”).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve buscar a melhoria da qualidade de ensino através do trabalho pedagógico, baseado na demanda estudantil. Esse documento apresenta-se flexível, e em permanente reconstrução; ele deve ser vivenciados por todos os atores envolvidos com o processo educativo da escola. Ao possibilitar debates acerca dos problemas referentes a unidade de ensino e suas prováveis soluções, torna a escola um espaço democrático, público, social, com ênfase no diálogo e reflexão coletiva. O PPP, portanto, determina de certa forma, o tipo de cidadão que a escola almeja formar, os aspectos constituintes da gestão democrática, bem como, a valorização do magistério. (VEIGA, 1994).

No que se refere a percepção, Almeida (2010) revela que a musical estimula o desenvolvimento da vocalização, propicia mudanças e reações comportamentais, expressa e reflete sentimentos, estabelece movimentos, além de instigar uma audição seletiva, a qual, é bastante importante no ambiente educacional. Esta percepção pode ser estimulada através de: cantigas de roda, trava-línguas, músicas de vários estilos e origens, poesias e poemas, sons bucais e da natureza, risadas, choros, assobios, apitos, pandeiros, pratos, tambores, chocalhos, etc.

Para Poppovic (1975) a linguagem falada requer a adequação de múltiplos fatores como: a percepção visual e auditiva, a coordenação motora, a orientação espacial, a noção corporal, a estruturação temporal, a habilidade de simbolização, uma funcionalidade adequada dos sistemas fonador e auditivo, etc. Sob esse olhar, Oliveira (2009, p. 109) menciona que “uma criança que não domina muito bem, a linguagem, poderá apresentar alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita”.

Dentre as atividades que auxiliam o desenvolvimento da percepção olfativa, Almeida (2010) cita: utilizar várias plantas aromáticas, apresentar uma caixa de cheiros cotidianos (verduras, frutas, entre outras categorias), levar as crianças à cozinha da escola, etc. Este autor também relata a importância da percepção gustativa, através de alimentos reais (sem processá-los, batê-los, cozinhá-los, amassá-los, muito condimento, gordura ou açúcar) para o desenvolvimento da criança; nesta pode-se desenvolver atividades como: lavar alimentos exóticos para serem provados, descobrir as coisas que a criança gosta e não gosta, realizar atividades com olhos fechados e refletir sobre a composição dos líquidos (soro caseiro e água

de coco).

E por fim, Alves (2008, p. 101) ainda destaca dois elementos que são importantes durante o processo de leitura: o primeiro refere-se à “visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto são referenciais elementares na aquisição dos símbolos gráficos, pois essa leitura sensorial começa muito cedo em nossa vida” e o segundo diz respeito à: “[...] a leitura emocional, em que contam os sentimentos, as emoções com as quais o leitor se vê envolvidos, até inconscientemente”. “Através da psicomotricidade e dos órgãos dos sentidos a criança descobre o mundo e se autodescobre”. (ALVES, 2008, p. 133).

Após a exposição e discussão dos resultados, proponho a correlação entre as maiores porcentagens das respostas obtidas através do questionário (incluindo: a parte sócio-demográfica e profissional, as tabelas, bem como, as categorias agrupadas através da análise de conteúdo), apresentando assim, o seguinte panorama geral a respeito dos resultados coletados: a maioria dos entrevistados era do sexo feminino (81,8%), apresentando-se na faixa etária entre 50-59 anos de idade (45,5%) e pertencendo ao estado civil casado (45,5%). Quanto ao aspecto profissional, um grande percentual possuía Licenciatura (90,9%), alguns mencionaram apresentar título de especialista em diversas áreas (54,5%) e sendo efetivos concursados (54,5%) pelo órgão estadual. Dentre os participantes, 7 (63,6%) lecionam nos 4^{os} anos (esses dados deve-se, principalmente, a rotatividade dos professores de Educação Física) e 63,6% possuem mais de 14 anos de experiência na docência.

Observa-se também que, muitos indivíduos responderam conhecer o significado da psicomotricidade (90,9%), mencionando que a leitura, escrita, habilidades numéricas, atividades físicas e outras estavam relacionadas com essa temática (72,7%), constatando benefícios para o processo de aprendizagem escolar (100%), o que pressupõe ser bastante necessária a utilização dessa ciência durante o período de escolarização (72,7%). Todos os participantes da pesquisa relataram utilizar a psicomotricidade em sala de aula, e, dentre as respostas obtidas sobre os principais benefícios oferecidos por essa prática, evidenciou-se três categorias: aspecto físico, mental e afetivo; aspectos cognitivos, leitura e escrita; e desenvolvimento das capacidades/habilidades de modo geral. No que se refere o porquê do uso da psicomotricidade em sala de aula, estabeleceu-se duas classes: a motricidade estimula a aprendizagem e a psicomotricidade influencia elementos internos e externos ao sujeito; porém, quando questionados como é essa prática, organizou-se as respostas em três tópicos: através de atividades lúdicas, projetos educacionais e aspectos psicomotores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo analisar a concepção dos professores (que lecionam aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental) sobre a psicomotricidade, através de uma perspectiva psicopedagógica, direcionada para o processo de ensino-aprendizagem. Após as análises e discussões apresentadas, o referido objetivo foi alcançado, uma vez que, os participantes demonstraram conhecer a psicomotricidade, descrevendo as atividades pedagógicas que poderiam está relacionadas com essa prática, além de perceberem os benefícios desta, para o desenvolvimento integral do aluno, especialmente, para o processo educativo.

Porém, a realidade retratada nesta unidade de ensino não apresenta-se unificada perante o sistema educacional pois, muitas escolas enfatizam ainda práticas tradicionais, que tornam-se obsoletas, à medida que não incluem no Projeto Político-Pedagógico, materiais, programas, metodologias e ferramentas inovadoras (como: psicomotricidade, tecnologias, etc) que estimulem e potencializem o desenvolvimento biopsicossocial e a formação cidadã do estudante, contribuindo assim, para o surgimento de desajustes escolares, os quais abrangem o fracasso e a evasão.

É sob esse panorama que a intervenção psicopedagógica apresenta-se inserida, com ações preventivas e/ou educativas direcionadas com o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando e motivando aquele que ensina a buscar novas ferramentas, instrumentos e propostas de trabalho que valorizem o aprender contextualizado, significativo, democrático e prazeroso, como por exemplo, a inserção da educação psicomotora que relaciona o movimento (ato) e o intelecto (pensamento); esse profissional também deve acompanhar aquele que aprende, sob um olhar diferenciado, abordando o sujeito de forma relacional, integral e sistêmica seja: para potencializar o desenvolvimento de suas capacidades sociais, físicas e psicológicas, ou, investigar a sua modalidade de aprendizagem e as possíveis intercorrências nesse processo.

Apesar da dificuldade em aplicar o questionário aos professores devido a alternância

de turnos e horários de trabalho, além da limitação quanto à quantidade de participantes (11), esse trabalho não se demonstra definitivo, estimulando assim, novos estudos que abordem essa temática sob uma perspectiva interdisciplinar. Pode-se propor a expansão de projetos de pesquisas que envolvam a Educação Física, as habilidades artísticas (dança, pintura, música, etc), a estimulação das percepções olfativas e gustativas, etc como elementos auxiliares na busca de um processo de ensino-aprendizagem adequado, implicando na melhoria da qualidade de ensino.

A referida pesquisa contribuirá para a ampliação do conhecimento dos graduandos acerca dos exercícios psicomotores e seus benefícios para a aquisição e desenvolvimento das habilidades formais de leitura, escrita e cálculo, como também, a importância do ambiente familiar como propulsor do desenvolvimento de capacidades escolares futuras. Espera-se que essa pesquisa também ofereça subsídios teóricos para que, com base nos resultados, se possa diversificar as propostas educacionais existentes, estimulando a construção de novos instrumentos, estratégias e recursos que venham destacar e intensificar a importância da interação das ações pedagógicas e psicopedagógicas, no que se refere a prática psicomotora, para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, em crianças que estão inseridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando assim, uma atuação profissional em rede mais satisfatória e eficaz, como também, para minimizar e/ou prevenir os fatores de risco que possam surgir durante esse período de escolarização.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. C. de e colaboradores. A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, vol.20, nº.2, ago. 2010.

AJURIAGUERRA, J. de. **A escrita infantil**: evolução e dificuldades. Trad. de Iria Maria R. de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. Manual de Psiquiatria infantil. Paris: Masson, 1974. In: ALVES, F. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

_____. _____. Trad. de Paulo Cesar Gerald e Sonia R. Pacheco Alves. Rio de Janeiro: Masson do Brasil Ltda., 1980.

ALMEIDA, G. P. de. **Teoria e prática em Psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ALVES, F. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. _____. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ARAÚJO, U. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARCANJO, F.; HANASHIRO, M. **A história de educação no Brasil**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Tijuca/RJ, 1980. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br/>>. Acesso em: 19 de outubro de 2013.

BAPTISTA, M. C.; MACIEL, F. I. P; MONTEIRO, S. M. (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

BASTOS, J. A. Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática. In: OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S.; ROTTA, N. T. (orgs.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagens neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.195-206.

BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro**: desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. 11. ed. São Paulo: Madras, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN'S**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Julho. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa**. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. Acesso em: 24 de setembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Setembro. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4034&Itemid=>>. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Saúde n.º 466 de 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 11 maio 2013.

BEM, L.; WAGNER, A. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. 2006. In: ARAÚJO, G. B. de; SPERB, T. M. **Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras**. Psicologia em Estudo, Maringá: SP, v. 14, n^o. 1, p. 185-194, jan./mar., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a22v14n1.pdf>>. Acesso em: 02 de setembro de 2013.

BERVIAN, P. A; CERVO, A. L. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1983.

_____. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

BRENELLI, R. P.. Uma proposta psicopedagógica com jogo de regras. In: SISTO e colaboradores (orgs.). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 140-162.

BRITO, M. R. F. **Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa**. Florianópolis: Insular, 2001.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. _____ 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Fracasso escolar: uma olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAETANO, L. M. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. ComCiência, Campinas: SP, n^o.120, _____ 2010. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 de dezembro de 2103.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

CARVALHO, D. C. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá: SP, vol.7, n^o.1, jan./jun., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a06>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2013.

COMA, R.; ÁLVAREZ, L. Técnicas e instrumentos de avaliação psicopedagógica. In: SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. e colaboradores (orgs.). **Avaliação Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 44-63.

CORTI, A. P.; VÓVIO, C. L. e colaboradores. **Caderno de reflexões: jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensin-o-fundamental&Itemid=1152>. Acesso em: 21 de novembro de 2013.

DELORS, J. e colaboradores. Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez;

Brasília/DF: Mec/Unesco, 2000. In: LIMA, S. M. de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia?** Cuiabá: central de texto: Ed. UFMT, 2007.

DEMO, P. O desafio reconstrutivo-político da aprendizagem. In: Demo, P. (org.). **Grandes pensadores em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 07-33.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Revista Alea**, Rio de Janeiro: RJ, vol.7, nº.2, jul./dez., 2005. p. 305-322. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2013.

DICHTELMILLER, M. L.; DOMBRO, A. L.; JABLON, J. R. **O poder da observação: do nascimento aos 8 anos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades de ensinantes com famílias, escolas e meio de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, V. de. **Psicomotricidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____.; MENDES, N. **Escola, escola, quem és tu: perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L.; SCHIRMER, C. R. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem**. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000200004&script=sci_arttext Acesso em: 13/11/2011.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLBERT, C. S. **Considerações sobre as atividades dos profissionais em Psicopedagogia na Região de Porto Alegre**. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, nº. 8, ano 4, ago., 1985.

GOLBERT, C. S.; MULLER, G. C. Intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na matemática. In: MONTIEL, J. M. CAPOVILLA, F. C. (orgs.). **Atualização em transtornos de aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

GOMES, E. S. **Metodologia Científica**. João Pessoa: UNIPÊ, 2003.

GRZYBOVSKI, D.; MOZZATO, A. R. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração**: potencial e desafios. Revista de Administração Contemporânea/RAC, Curitiba: PR, v. 15, n^o. 4, jul./ago., 2011, p. 731-747, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

HUGUET, T. Avaliação psicopedagógica dos alunos e trabalho em rede. In: SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. e colaboradores (orgs.). **Avaliação Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 81-98.

JAKUBOVICZ, R. **Avaliação, diagnóstico e tratamento em Fonoaudiologia**: psicomotricidade, deficiência de audição, atraso de linguagem simples e gagueira infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

KEPHART, N. C. **O aluno de aprendizagem lenta**. Trad. de Ieda Luci Sehm Gerhardt. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LAPIERRE, A. **A educação psicomotora na escola maternal**: uma experiência com “os pequenos”. Trad. de Madalena C. Matos e José V. Lemos. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1986.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos. Trad. de Ana G. Brizolara. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos pra quê? 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. In: LIMA, S. M. de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia? Cuiabá: UFMT, 2007.

LOVISARO, M. **Psicomotricidade aplicada na escola**: guia prático de prevenções das dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

LOPES, M. da G. **Jogos na educação**: criar, fazer e jogar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, A. M. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 3. ed. São Paulo: Loyola, s/d.

NEVES, M. A. C. M. **Psicopedagogia**: um só termo e muitas significações. Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol. 10, n^o. 21, 1991.

OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S.; ROTTA, N. T. **Transtornos da aprendizagem**: abordagens neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. de Ana Maria Netto Machado. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PALITOT, M. D. **Separação de pais**: impacto na aprendizagem dos filhos - alunos da rede pública. Dissertação de Mestrado, UFPB, João Pessoa, 2003.

PAGGI, K.; GUARESCHI, P. O desafio dos limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos. Rio de Janeiro: Vozes. 2004. In: ARAÚJO, G. B. de; SPERB, T. M. **Crianças e a construção de limites**: narrativas de mães e professoras. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n^o. 1, jan./mar., 2009, p. 185-194. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a22v14n1.pdf>>. Acesso em: 2 de setembro de 2013.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

PILETTI, C. **Didática geral**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1985.

PINTO, M. A. L. **Psicopedagogia**: diversas faces, múltiplos olhares. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

POPPOVIC, A. M. **Alfabetização**: disfunções psiconeurológicas. São Paulo: Vetor, 1975.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

_____. **Bases da Psicopedagogia**: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROTTA, N. T. Dificuldades para a aprendizagem. In: OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S; ROTTA, N. T. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 113-123.

SÁNCHEZ, J.-N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. e colaboradores. **Manual de assessoramento psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS. I. E. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2002.

SCOZ, B. e colaboradores.. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SNYDERS, G. Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Setembro. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

SOUZA, M. T. C. C. Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar?. In: SISTO, F. F. e colaboradores. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TAXA-AMARO, F. de O. S. Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: O processo ensino-aprendizagem da matemática na educação infantil. In: MORAES, M. S. S.; PIROLA, N. A. (orgs.). **Matemática e Educação infantil** - Bauru: Faculdade de Ciências/Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental/CECEMCA. Brasília: MEC/SEF, 2005, p. 127-172. Disponível em: <[http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/cadernos/matematica_V1%20\(vers%E3o%20corrigida\).pdf](http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/cadernos/matematica_V1%20(vers%E3o%20corrigida).pdf)>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

VAYER, P. **O equilíbrio corporal: uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento**. Trad. de Maria Aparecida Pabst. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1994, p. 11-35 (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

VIEIRA, L. M. F. A educação das crianças de 0 a 6 anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 261-264.

VILANA, R. A entrevista com os pais, os professores e os alunos. In: SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. e colaboradores. **Avaliação Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 64-80.

VISCA, J. **Técnicas projetivas Psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. Buenos Aires: Visca e Visca, 2009.

VON ZUBEN, R. B. **A construção dialética no jogo de regras Traverse, em alunos com queixas de dificuldades escolares**. Dissertação de mestrado da faculdade de educação da UNICAMP, Campinas, 2003. Acesso e: 12/06/2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000316915&fd=y>>. Acesso em: 11 de novembro de 2013.

VYGOTSKY, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 2000. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Brasília,

2009b. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4034&Itemid=>. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Trad. de J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Trad. de J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes Editores, 1979. In: FONSECA, V. de; MENDES, N. **Escola, escola, quem és tu**: perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Esta pesquisa é sobre **CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PSICOMOTRICIDADE: UMA ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA** e está sendo desenvolvida por MARISELMA DE VASCONCELOS CAVALCANTE, aluna do Curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof^a Andréia Dutra Escarião.

Os objetivos do estudo são: analisar a concepção dos professores sobre a psicomotricidade, bem como, conhecer o perfil sócio-demográfico e profissional da amostra; caracterizar a Educação Brasileira no percurso do Ensino Fundamental; conhecer o desenvolvimento psicomotor da criança; identificar as atividades pedagógicas que poderiam estar relacionada com a psicomotricidade, sob o olhar da Psicopedagogia; e demonstrar os benefícios da psicomotricidade para o processo de aprendizagem. A finalidade deste trabalho é contribuir para a construção de novos instrumentos e estratégias que venham destacar a importância de práticas psicomotoras no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma interação das ações pedagógicas e psicopedagógicas de forma mais satisfatória e eficaz, assim como, para conseguir minimizar e/ou prevenir os fatores de risco que possam surgir durante as diferentes etapas educacionais do Ensino Fundamental.

Solicitamos a sua colaboração para responder o questionário (com duração média de 05 minutos) e apresentar os resultados deste estudo em eventos das áreas de educação e saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis para a saúde dos participantes.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

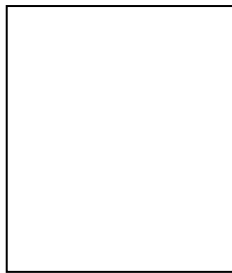
Eu, _____, idade _____, aceito participar da pesquisa **CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PSICOMOTRICIDADE: UMA ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA**, que tem o objetivo de analisar a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a psicomotricidade. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que recebi uma cópia deste documento.

Obs: prometo rubricar nas páginas seguintes do TCLE.

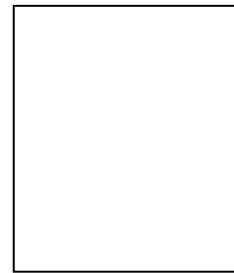
João Pessoa, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do menor/responsável legal



Impressão dactiloscópica

Assinatura do Participante da Pesquisa



Impressão dactiloscópica

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Contato com o Pesquisador(a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o(a) pesquisador(a) Mariselma de Vasconcelos Cavalcante, telefone: 88567145 ou para o Comitê de ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley. Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - HULW – 4^o andar. Cidade Universitária. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa – PB. CEP: 58059 -900.

mail: comitedeetica@hulw.ufpb.br Campus I – fone: 32167964

APÊNDICE B - Questionário

1- Sexo:

Masculino Feminino

2- Idade: _____

3- Estado Civil:

Solteiro Casado Divorciado Viúvo

4- Escolaridade:

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Superior Incompleto

Ensino Superior Completo: Bacharel Licenciatura

5- Formação(ões) Acadêmica(s): _____

- Titulação:

Especialização(ões) em: _____ Ano: _____

_____ Ano: _____

Mestrado(s) em: _____ Ano: _____

_____ Ano: _____

Doutorado(s) em: _____ Ano: _____

_____ Ano: _____

Observação(ões): _____

6- Situação Profissional:

Efetivo concursado Efetivo sem concurso (efetivado) Contrato temporário

7- Turma(s) dos anos iniciais do Ensino Fundamental em que é professor:

1^o Ano 2^o Ano 3^o Ano 4^o Ano 5^o Ano

8- Intervalo de tempo (em anos) de experiência na docência:

0-3 anos 4-6 anos 7-10 anos

11-13 anos Mais de 14 anos Sem experiência

9- O(A) senhor(a) compreende o significado de psicomotricidade?

Sim Não

10- Na sua opinião, qual(is) atividade(s) pedagógica(s) poderia(m) está relacionada(s) com a psicomotricidade?

a) Leitura;

b) Escrita;

c) Habilidade numérica;

d) Atividades físicas;

e) Outros. Quais? _____

11- A psicomotricidade oferece algum(ns) benefício(s) para o processo de aprendizagem escolar? Sim Não

Caso a resposta for **SIM**, qual(is) o(s) principal(ais) benefício(s) da psicomotricidade para o processo de aprendizagem? _____

12- O(A) senhor(a) já utilizou a psicomotricidade em sala de aula?

Sim Não

Por que? Como? _____
