

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

ANGÉLICA MATOS GOMES

**A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS SOBRE PSICOMOTRICIDADE
PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MARINGÁ

2016

ANGÉLICA MATOS GOMES

**A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS SOBRE PSICOMOTRICIDADE
PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para a obtenção do grau
de licenciatura em pedagogia.

Orientação: Prof^a. Dra. Ivone Pingoello

MARINGÁ

2016

ANGÉLICA MATOS GOMES

**A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS SOBRE PSICOMOTRICIDADE
PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciatura Plena
em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia
da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ivone Pingoello

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ivone Pingoello (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Celma Regina Borgui Rodriguero
Universidade Estadual de Maringá

Rubiana Brasília Santa Bárbara
Universidade Estadual de Maringá

A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS SOBRE PSICOMOTRICIDADE PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Angélica Matos Gomes ¹
Ivone Pingoello ²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância dos conhecimentos sobre a psicomotricidade na atuação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para efetuar esses estudos utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica que forneceu bases teóricas de definições e reflexões sobre o conceito de psicomotricidade, sua relação com a alfabetização e o desenvolvimento infantil. Os resultados apontaram que o trabalho com a psicomotricidade, além de ser fundamental como pré-requisito para a alfabetização, também pode ser considerado preventivo para possíveis dificuldades que podem surgir no percorrer do caminho da aprendizagem escolar. Consideramos que estas reflexões poderão contribuir com a melhoria do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como uma possibilidade de minimizar o fracasso escolar que é um tema que aflige a Educação no Brasil e que vem trazendo reflexões sobre a relação entre ensino e aprendizagem nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Desenvolvimento; Alfabetização.

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of knowledge of the psychomotor skills in teaching practice in the early years of elementary school. To perform these studies used the methodology of literature that provided theoretical basis of definitions and reflections on the concept of psychomotor, its relation to literacy and child development. The results showed that work with psychomotor as well as being important as a prerequisite for literacy, can also be considered preventive to possible difficulties that may arise in go the way of school learning. We believe that these reflections will contribute to the improvement of teaching in the early years of elementary school, as an opportunity to minimize school failure that is an issue that afflicts Education in Brazil, which has brought reflections on the relationship between teaching and learning in schools.

KEYWORDS: Psychomotor; Development; Literacy.

¹ Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil(2012)
Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá.

1. INTRODUÇÃO

Considerando que a psicomotricidade está envolvida com a prática pedagógica, decidimos por abordar esse conjunto de saberes em nosso trabalho como forma de aprofundamento em nossos estudos pedagógicos e por termos preocupações com o fracasso escolar que ronda as escolas brasileiras.

O fracasso escolar no Brasil vem sendo alvo de críticas e investigações de diversas áreas, sendo múltiplas as pesquisas relacionadas a problemas de aprendizagem que, por vezes, se confundem com distúrbios de aprendizagem, gerando uma suposta epidemia nas escolas com conseqüente aumento da utilização de medicamentos. A fim de diminuir com a exacerbação de diagnósticos clínicos e intervenções focadas em alunos com dificuldades de aprendizagem, vem surgindo pesquisas que relacionam essas dificuldades ao tratamento preventivo com trabalho psicomotor. Essa possibilidade nos orientou na escolha de nosso tema e definimos como objetivo analisar a importância dos conhecimentos sobre a psicomotricidade na atuação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho buscou apresentar a relação entre a psicomotricidade e o processo de aprendizagem abordando alguns aspectos essenciais desta prática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao pensarmos no tema deste trabalho, levamos em consideração a realidade do Curso de Pedagogia. Atualmente o curso tem um currículo denso e por conseqüência acaba não aprofundando os estudos em temas de importância ao discente. O trabalho psicomotor é um destes temas que são abordados na graduação, mas sem aprofundamento o que faz com que os graduandos saiam sem segurança para a atuação. A escolha deste tema partiu do pessoal para que pudessemos ter o aprofundamento esperado e para levar o tema em debate que é de extrema necessidade.

Para realização deste trabalho foram feitas pesquisas teóricas a partir do método bibliográfico sendo que, “[...] a pesquisa bibliográfica não é a mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (LAKATOS E MARCONI 2003, p. 183).

Pensamos em contribuir com reflexões que possibilitem a ampliação do conhecimento na área. Para o percurso do trabalho de estudos, dividimos-o em três momentos: na primeira parte discutiremos os conceitos de psicomotricidade e o desenvolvimento infantil baseados nos estágios de desenvolvimento de Piaget e de Wallon; na segunda parte abordaremos as bases do desenvolvimento psicomotor e suas contribuições para a alfabetização; na terceira parte trataremos da psicomotricidade e o trabalho pedagógico. Com essa organização, pretendemos contribuir com reflexões no campo da psicomotricidade relacionada à alfabetização.

Com o índice elevado do fracasso escolar é preciso buscar meios que previnam este quadro, o trabalho psicomotor na educação infantil e estendido aos anos iniciais do ensino fundamental pode ser um meio de alcançarmos um maior êxito escolar, pois através dos estudos realizados fica evidente a sua contribuição no processo de aprendizagem escolar.

2. PSICOMOTRICIDADE

A criança tem como parte fundamental de sua aprendizagem o seu corpo, é através dele que ela começa a organizar seu pensamento e também adquire conhecimentos. Para a psicomotricidade, seu objeto de estudo é o corpo em movimento, portanto, inclui a relação entre o desenvolvimento de habilidades psicomotoras nas crianças em idade pré-alfabética. No início, a psicomotricidade tinha seus estudos voltados para patologias e tratamentos de problemas motores, segundo Medeiros (2011) os estudos de Piaget, Wallon e Ajuriaguerra contribuíram para ampliar o campo de atuação dessa área. Com entendimento deturpado sobre a movimentação corporal, as escolas tradicionais realizavam atividades mecânicas que abordavam apenas aspectos corporais necessários para a reprodução das atividades exigidas. Hoje já é possível ter conhecimento de que a psicomotricidade vai além de movimentos mecânicos, ela engloba o tônus muscular, o esquema corporal, a lateralidade e a noção de tempo e espaço.

Conforme destaca Medeiros (2011), o desenvolvimento destas habilidades ajuda significativamente na aquisição da leitura e da escrita assim como nos

conceitos matemáticos, sendo assim um componente importante a ser inserido na educação infantil e estendido ao ensino fundamental.

Durante o desenvolvimento da criança as experiências motoras proporcionam as primeiras aprendizagens, como noções de tamanho e de forma, ocupação do espaço, noção de tempo e duração de um evento. Portanto, o estímulo motor, nesta fase, é fundamental para o desenvolvimento pleno e integral, visto que as funções cerebrais superiores se desenvolvem quando interagem corpo e mente. Os centros de educação infantil têm como um dos objetivos o estímulo das funções motoras, pois esses são pré-requisitos para a alfabetização e para todas as atividades sociais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2011):

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (BRASIL, 2011, p. 88).

O movimento corporal é parte integrante de todas as possibilidades de ações e desenvolvimento da criança e a ciência que estuda a relação entre o movimento e a cognição e, o trabalho de estímulo com a finalidade de desenvolver essas áreas é chamada psicomotricidade ou trabalho psicomotor. Le Boulch define a educação psicomotora como “[...] base que tem sequência no plano das aquisições instrumentais e das atividades de expressão, visando desenvolver e manter a disponibilidade corporal e mental” (LE BOULCH, 1987, p.47).

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (s.d) define psicomotricidade como:

A ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, s.d, s.p).

Os estudos na área da psicomotricidade eram pouco abordados no início do século XX, tendo início com Dupré em 1909 e voltado para o estudo patológico de crianças com problemas motores, posteriormente nomes como Piaget e Wallon,

entre outros, associaram o termo ao desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo infantil. A psicomotricidade é constituída pela junção de diversas áreas da ciência, como a Biologia, a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia e a Linguística (SANTOS, 2001).

A psicomotricidade é considerada como a capacidade de movimentar-se com intencionalidade e para isso utiliza múltiplas funções psicológicas como a memória, a atenção, o raciocínio e a elaboração. Os estudos de Piaget (2002) sobre as estruturas cognitivas mostram a importância do movimento antes da aquisição da linguagem. Para ele a motricidade desenvolvida no estágio sensório-motor tem fator preponderante sobre o desenvolvimento da inteligência. O estudo da psicomotricidade se resume na relação dos processos cognitivos e afetivos relacionados ao movimento, dado por um controle de tensões e descontrações musculares.

Na concepção biológica, Vayer & Toulouse (1982) defendem que o sistema psicomotor humano é baseado em estruturas simétricas do sistema nervoso que abrangem o tronco cerebral, o cerebelo, o mesencéfalo e o diacéfalo, responsáveis pela integração e organização psicomotora da tonicidade, da equilíbrio e parte da lateralização, assim como estruturas assimétricas dos dois hemisférios cerebrais, que asseguram a organização psicomotora da noção do corpo, da estruturação espaço-temporal e das praxias global e fina.

Para a prática pedagógica, a compreensão da psicomotricidade é de grande importância para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Nas séries iniciais a educação psicomotora atua como ação preventiva. Este trabalho, segundo Le Boulch (1987), deve prever a formação de uma base indispensável para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, através de atividades que trabalhem a conscientização corporal. Geralmente, a escola destina a educação voltada para o corpo na disciplina de educação física e não atribui importância deste trabalho aos resultados na sala de aula no que se refere à alfabetização, nos movimentos necessários para a escrita, leitura e matemática. O trabalho com a motricidade justifica-se por ser uma medida preventiva baseada em uma educação do corpo que estimule o desenvolvimento visando, dentre outras habilidades, as escolares. Le Boulch (1987) destaca a importância da psicomotricidade ser trabalhada na escola nas séries iniciais:

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré escolares e escolares; leva a crianças tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LE BOULCH, 1984, p.24)

Com isso, o autor mostra a importância do trabalho psicomotor como pré-requisito para a escolarização assim com ação preventiva para eventuais problemas de aprendizagem.

2.1.Desenvolvimento infantil: Piaget X Wallon

O desenvolvimento psicomotor esta atrelado ao desenvolvimento biológico e cognitivo infantil. Piaget (2002) divide o desenvolvimento infantil em quatro estágios, sendo sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. O primeiro estágio, sensório motor, que vai do nascimento até os 2 anos é caracterizado pela evolução da percepção e desenvolvimento da motricidade. Este estágio é dividido em seis substágios:

1. 0 a 1 mês: comportamento baseado no reflexo como a sucção e a apreensão.
2. 1 a 4 meses: desenvolvimento da reação circular primária, iniciadas ao acaso tendo relação com o meio físico e social e da repetição de movimentos simples. Exemplo: chupar o dedo, virar a cabeça na direção do ruído, seguir um objeto em movimento. Nesse período os reflexos vão dando lugar aos esquemas, ou seja, os ciclos de reflexos vão se aprimorando por acaso.
3. 4 a 8 meses: reação circular secundária começa aparecer a intencionalidade nos movimentos, como balançar o chocalho para ouvir o barulho.
4. 8 a 12 meses: caracterizada pela coordenação de esquemas. A criança passa a associar o movimento com a visão e passa a empurrar objetos que atrapalham sua visão.

5. 12 a 18 meses: desenvolvimento dos gestos intencionais denominado como reação circular terciária. Nesse período a criança desenvolve coordenação flexível de esquemas secundários, e passa a experimentar novos meios que a levam a um objetivo, puxar a toalha para ver o que tem em cima da mesa, subir na cadeira para alcançar algum objeto.
6. 18 a 24 meses: neste estágio ocorre a coordenação de movimentos que resultam na elaboração do espaço, mostrando a relação entre o desenvolvimento motor e a inteligência senso motora. A criança começa a desenvolver a representação, imita coisas que acontecem ao seu redor e passa a compreender que o objeto não some na sua ausência. (PIAGET, 2002).

Para Piaget (2002), a criança muda de estágio quando o repertório que ela possui já não responde mais suas necessidades. O estágio pré-operatório, na faixa etária de 2 à 7 anos, é caracterizado pelo raciocínio transdutivo, ou seja, sai de uma situação particular e vai para outra situação particular. Outras características desse estágio são a centralidade, a irreversibilidade e o egocentrismo, características que indicam uma percepção de mundo interno. Nesta fase ocorre interiorização dos esquemas de ação, a capacidade de classificação de objetos por categorias, o surgimento e consolidação da linguagem, do simbolismo e da imitação de ações.

O terceiro estágio vai dos 7 aos 11 anos, denominado operatório-concreto e sua característica mais marcante é o desenvolvimento de habilidades como a reflexão, a interiorização, o pensamento, a coordenação e equilíbrio. A criança tem mais facilidade para resolver problemas, mas ainda depende de um objeto de apoio, desenvolve a capacidade de seriação, do pensamento reversível e da noção de espaço. Nesta fase a criança ainda não consegue usar o raciocínio lógico, mas já está acontecendo uma preparação para isso. Ocorre, também, o desenvolvimento do respeito mútuo, ou seja, se coloca no lugar do outro se tornando mais cooperativa e o sentimento de justiça. Tudo isso contribui com uma autonomia relativa da consciência moral.

O último estágio é denominado operatório formal, a partir dos 11 anos, caracterizado pela efetivação do pensamento abstrato, da formulação de hipóteses, do planejamento. O pensamento do adolescente passa a ser dedutivo, indutivo e através de hipóteses. Com essa fase se inicia o pensamento adulto.

Segundo esta divisão descrita por Piaget (2002), podemos afirmar que o trabalho com estímulos motores podem ser aplicados desde os primeiros meses, onde o desenvolvimento ocorre de modo mais intenso. No segundo estágio a criança é geralmente inserida no mundo da Educação Escolar que, atualmente no Brasil, se inicia na Educação Infantil, com matrícula para crianças dos 4 aos 5 anos de idade, reconhecida como parte da Educação Básica, seguindo para o Ensino Fundamental com matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2011).

Os anos iniciais do Ensino Fundamental atendem a faixa etária de 6 a 10 anos de idade, portanto, as crianças matriculadas nessas séries estão entre o estágio pré-operatório e o estágio operatório concreto, quando, segundo Piaget (2002) as crianças deixam as ações geralmente inconscientes e passam para ações mais conscientes e organizadas.

Para Henri Wallon, citado por Galvão (1995), o desenvolvimento cognitivo da criança é descontínuo e marcado por conflitos e contradições que impulsionam o desenvolvimento. Este desenvolvimento é resultado da maturação do indivíduo junto às condições ambientais, portanto há a necessidade de atenção e estimulação em cada estágio que Wallon divide baseando-se na teoria da Psicogênese da Pessoa Completa que se refere à: “prática que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis” (GALVÃO, 1995, p.97). Os estágios definidos por Wallon e relatados por Galvão (1995) são: estágio impulsivo puro, estágio emocional, estágio sensório motor, estágio projetivo, estágio do personalismo e estágio da personalidade polivalente.

1. Estágio impulsivo puro: característica do recém-nascido e pode ser percebido pelas respostas motoras aos estímulos e aos reflexos nas ações. São entre o 3º e 4º meses que surgem os primeiros sinais de emoções dirigidos ao mundo humano, sinais de alegria e cólera.
2. Estágio emocional: a partir do 6º mês, os sinais reflexos passam a ser orientados pelo contato com os outros no meio social. A criança aprende a utilizar destes meios para satisfazer suas necessidades físicas e afetivas, tendo dominância da emoção.

3. Estágio sensório-motor: entre o fim do 1º ano e começo do 2º ano de vida surge a predominância do ato motor no conhecimento dos objetos, o desenvolvimento da marcha e da fala. Como os demais estágios, o sensório-motor surge de modo impulsivo e vai se aperfeiçoando com as experiências.
4. Estágio projetivo: ocorre por volta do 2º ano, onde ocorre o início da intencionalidade em que a atividade motora estimula a atividade cognitiva.
5. Estágio do personalismo: do 2º ano à aproximadamente o 5º anos de vida, é um estágio de conflitos emocionais onde a criança, atinge a consciência do “eu”. Nesta fase há um progresso no domínio motor.
6. Estágio da personalidade polivalente: ocorre juntamente com o início da escolarização por volta dos 6 anos, marcado por mudanças no ambiente social, conflitos emocionais, rupturas e reconstruções do aprendizado.
Posteriormente, o desenvolvimento segue a adolescência e a idade adulta.
(GALVÃO, 1995).

Percebe-se que Piaget e Wallon buscaram entender o desenvolvimento cognitivo da criança dividindo em estágios relacionados com a maturação biológica. Segundo Duarte (2014), para Piaget a ênfase está no desenvolvimento biológico que impulsiona a aprendizagem, já para Wallon, é o desenvolvimento completo da pessoa que estimula a aprendizagem, porém ambos buscam na análise genética as bases do desenvolvimento cognitivo.

Tendo como base o desenvolvimento cognitivo como um processo de construção do pensamento e da articulação da linguagem na criança e que não se desenvolvem de forma isolada, mas em contínua interação com o meio social, entendemos que a psicomotricidade é parte integrante desse desenvolvimento e o domínio da alfabetização é resultante da integração desses fatores.

3. A PSICOMOTRICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

Segundo a perspectiva pedagógica construtivista a aprendizagem se dá a partir das potencialidades do indivíduo. No contexto atual, quando as crianças são inseridas na escola, em decorrência dessa interação, elas já trazem um conhecimento prévio das letras e dos números, e às vezes a habilidade de escrever palavras, como o próprio nome. Isto ocorre pela habilidade que a criança tem de imitação que, segundo Piaget (2002), se inicia no estágio pré-operatório, até os sete anos, que coincide com a idade pré-alfabética e o ingresso no Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental são trabalhados os pré-requisitos para a alfabetização e, conforme Duarte (2014), os aspectos do desenvolvimento psicomotor devem ser trabalhados antes da alfabetização propriamente dita. A criança precisa assimilar e interiorizar alguns aspectos psicomotores para que ocorra o processo de alfabetização satisfatório.

Os aspectos do desenvolvimento psicomotor necessários para a aquisição da leitura e da escrita, no entender de Ajuriaguerra (1980) são: estrutura do esquema corporal, organização do espaço-temporal, lateralidade, coordenação óculo-manual e domínio tônico, sendo que outros autores também incluem a discriminação auditiva.

Entendemos o desenvolvimento da estrutura do esquema corporal como o desenvolvimento da personalidade através das possibilidades que a criança tem de se conhecer, entender o funcionamento do seu corpo e ter a consciência das ações possíveis de realizar. O trabalho psicomotor deve atuar, segundo Le Boulch (1987), na interiorização do esquema corporal, que até os sete anos de idade, se configura como uma visão interiorizada, e depois vai se concretizando como um aspecto operatório. O bom desenvolvimento deste aspecto possibilita para a criança uma representação mental de si mesma e serve como um referencial para a criação do espaço orientado.

Paralelamente à evolução da estrutura corporal ocorre a evolução da representação do espaço e a percepção do tempo, o desenvolvimento destes aspectos psicomotores ocorre antes mesmo da dominância da lateralidade. Para Piaget (2002) a criança só tem o domínio das relações de direita e esquerda por volta dos nove anos, porém a orientação da estruturação espaço-temporal é um

meio de educar a inteligência tanto para a alfabetização quanto para diversas aprendizagens da vida social, como dirigir um carro na vida adulta, por exemplo.

O domínio da lateralidade deve ser observado e trabalhado com atenção, pois além de envolver a representação que a criança faz do meio através da imitação, envolve uma questão neurológica quanto ao lado dominante do cérebro. Em um período anterior da alfabetização é necessário que a criança desenvolva atividades livres para que seja possível perceber qual lado é dominante nela e, com isso, desenvolver o trabalho adequado para cada caso. Segundo Duarte (2014) a mudança forçada do lado dominante da criança pode acarretar sérios transtornos psicomotores que interferem na alfabetização.

De acordo com Duarte (2014) a coordenação óculo-manual é de grande importância na alfabetização, pois através do desenvolvimento deste aspecto motor se desenvolve a percepção dos objetos, das cores, assim como de acompanhar os movimentos da mão na realização da escrita, direção da escrita, tamanho das letras, separação das letras, das sílabas e das palavras.

Quanto ao domínio tônico Galvão (1995) cita os estudos de Wallon sobre a relação entre o movimento e a atividade mental e afirma que até mesmo quando estamos parados exercemos uma atividade tônica para que isso seja possível. Para a criança, este domínio da tonicidade não é fácil à medida que o modo dela se expressar se centra nos movimentos corporais. Portanto, o que para o educador pode parecer simples, como ficar sentado e escrever, para a criança envolve muito equilíbrio tônico e a falta deste equilíbrio afeta na atenção e conseqüentemente na aprendizagem.

Como vimos o desenvolvimento psicomotor é complexo e essencial na preparação para a alfabetização, porém não pode ser abandonado nas séries iniciais do ensino fundamental, pois a criança ainda necessita de atividades para o desenvolvimento psicomotor que ainda não está totalmente dominado.

A educação psicomotora é um meio para auxiliar a criança frente às suas dificuldades e a superação das mesmas. Proporcionando condições mínimas de bom desempenho acadêmico ao educando. A educação psicomotora é **preventiva** quando oferece condições à criança de desenvolver-se melhor em seu ambiente e, **reeducativa** quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve atraso motor até problemas mais sérios (DUARTE, 2014, p.23).

Seguindo a perspectiva preventiva da educação psicomotora e sua contribuição na alfabetização, precisamos entender melhor como ocorre este processo na criança.

3.1 Alfabetização

A alfabetização é conhecida como o ensino do sistema alfabético, tendo seu foco na decodificação e codificação dos símbolos utilizados na língua escrita. A partir de 1980 este conceito foi ampliado, principalmente pelas pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que trouxeram os estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita quando passa a ter importância não só o processo de ensino, mas também e principalmente o processo de aprendizagem e o domínio e uso das habilidades de escrita e leitura nas práticas sociais que se caracteriza como letramento nos dizeres de Ferreiro e Teberosky (1985).

A alfabetização tem sua história marcada pelos embates entre os métodos, que hora tiveram a predominância dos métodos sintéticos com o pensamento que a alfabetização deve partir das unidades menores para as unidades maiores, hora tiveram predominância os métodos analíticos que partem da análise do todo para as partes. No método tradicional que é o método sintético, o ponto de partida é decorar as letras e os sons que elas produzem, em seguida, decorar as sílabas e os sons que elas produzem para finalmente passar para a organização de tais unidades formando palavras. As críticas a estes métodos é que o aluno aprendia a decodificar a linguagem escrita, mas não a fazer uso de suas possibilidades sociais. Partindo da necessidade de renovação dos métodos tradicionais, surgem os métodos analíticos, que partem do ensino de unidades maiores como frase e textos para as unidades menores, como as sílabas e as letras. O trabalho é voltado para a leitura em voz alta de textos e palavras aproximando a escrita da fala e buscando a compreensão do aluno. Numa terceira tentativa de melhoria dos métodos de alfabetização, unem-se os dois métodos e utiliza-se a análise e a síntese como forma de apreensão dos signos linguísticos (MORTATTI, 2000).

Atualmente, os métodos coexistem nas escolas exigindo que o professor alfabetizador tenha o real conhecimento destes métodos a fim de evitar reducionismos e polarizações nas práticas de ensino. O grande desafio encontrado

hoje é a conciliação entre alfabetização e letramento, que muitas vezes são vistos como similares ou como independentes e que, na verdade, são partes indissociáveis que tem suas especificidades e não podem ser reduzidos a um processo simples (SOARES, 2003).

Grandes embates têm sido travados atualmente na disputa por uma definição de qual é o melhor método de alfabetização, por um lado, Soares (2003) e Mortatti (2000) afirmam que o construtivismo, partindo das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), motivaram o que se convencionou chamar de desmetodização da alfabetização. Por outro lado, Ferreiro (2006) alega que suas pesquisas não foram e nem tiveram a pretensão de serem definições metodológicas, mas sim teorias conceituais que poderiam orientar os processos de alfabetização. Ainda nessa arena, surge o método fônico revitalizado pelos esforços de Capovilla e Capovilla (2007).

Mas não se pode negar que, dentre todas as pesquisas apresentadas que se referem à alfabetização, a que causou maiores modificações no modo de se pensar sobre os processos da alfabetização foram as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) que mudaram o rumo do como se ensina para o como se aprende, tirando o foco dos processos metodológicos centrados na técnica e passando o foco para os processos cognitivos centrados no raciocínio e na construção de hipóteses linguísticas feitas pelas crianças em contato com o mundo letrado.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a compreensão da criança quanto ao sistema de códigos linguísticos evolui em etapas, uma etapa posterior não surge antes de uma mais primitiva. A criança não passa de uma etapa para outra apenas por passar, mas por evoluir quando compreende a etapa anterior que a faz progredir para etapas posteriores mais complexas. A criança evolui progressivamente passando do concreto ao abstrato, ou seja, primeiramente o contato é com os objetos concretos da escrita e em seguida transforma esses conhecimentos em compreensão e interpretação do sistema de representação simbólico (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Ferreiro e Teberosky (1985) dividem o processo de aprendizagem em quatro níveis sendo eles o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético que se desenvolvem em três períodos que caracterizam o processo linear da aquisição da escrita. No primeiro período a criança já consegue distinguir imagens, letras e números. No segundo período se estabelecem condições de diferenciação nas

variedades de grafias e quantidades de grafias, diferenciando as escritas entre si. O terceiro período é caracterizado pela fonetização da escrita, ou seja, a relação entre a escrita e som que ela produz.

O primeiro nível, hipótese pré-silábico é dividido em três fases, a primeira é a fase pictórica onde a criança registra garatujas e desenhos; a segunda é denominada de gráfica primitiva, a criança passa a escrever letras misturadas com números e outros símbolos com a intenção de representar uma escrita; e a terceira é a fase pré-silábica propriamente dita, a escrita passa a ter mais intencionalidade e a criança já consegue diferenciar as letras dos números e de outros símbolos. Neste nível a escrita representa um realismo nominal relacionando a palavra com o objeto e não com seu nome e uma instabilidade na sua representação dependendo do contexto.

No nível silábico a criança passa a representar as pausas sonoras com letras, que nem sempre coincidem com o som produzido pela sílaba. É caracterizada pela instabilidade do que ela já havia aprendido no nível anterior causando insegurança na hora da escrita. Quando a criança começa a relacionar o valor sonoro, ela entra em conflito novamente. O nível silábico-alfabético é caracterizado por estes conflitos, pois ela passa a compreender que a escrita representa a palavra falada e a leitura do que ela produz não coincide com o que ela quis escrever.

Quando a criança supera essa fase ela entra no nível alfabético onde ela já compreende o código linguístico e sua organização e consegue reconstruí-lo. No último nível ela compreende a relação fonética da palavra escrita e a função da comunicação, mesmo que ainda haja erros, ela já pode ser considerada alfabetizada. Nessa fase a criança passa a utilizar o código linguístico e a partir de então começa uma nova fase da aprendizagem que são as convenções ortográficas.

A aquisição da leitura ocorre concomitantemente com a aquisição da escrita e para que elas ocorram de forma satisfatória é necessário que a criança tenha a percepção e a representação mental do espaço e tenha desenvolvido a lateralidade, mesmo que ela não tenha total domínio das noções de lateralidade. “A dificuldade de orientação e o problema de leitura não passam de dois sintomas ligados a mesma causa: a deslateralidade” (LE BOULCH, 1987, P. 33). Segundo o autor para a aquisição da leitura e da escrita é necessário também o domínio da coordenação óculo-manual, paralelamente a organização da dominância manual ocorre a

prevalência ocular. A motricidade coordenada do olho e da mão através de atividades intencionais torna-se automática.

A discordância entre o olho e a mão dominantes pode ser genética, porém é necessário atenção, segundo Le Boulch (1987). Ignorar a questão, exercendo pressão sobre a técnica gráfica desprezando o problema visual, corre-se o risco de favorecer uma apraxia ocular, caracterizada pela “anarquia da organização do olhar” (LE BOULCH, 1987 p.34), ou seja, o olho dominante não consegue desenvolver sua função adequadamente, como ocorre em muitos casos de dislexia.

De acordo com Le Boulch (1987) a escrita é um ato motor que exige educação no ajustamento das praxias que englobam a coordenação dinâmica geral que se refere ao controle tônico e a coordenação motora fina relacionada com a habilidade de controlar os atos motores refinados, necessários para a prática da escrita. Tendo estes aspectos psicomotores em domínio a criança conseguirá interiorizar de modo mais eficaz e sem cansaço desnecessário, possibilitando a motivação na aprendizagem.

A importância da educação psicomotora vai além das suas contribuições com a aprendizagem da leitura e da escrita, Le Boulch (1987) afirma que esta educação pode contribuir muito para o desempenho na matemática também.

A criança de 7 anos, cujo desenvolvimento psicomotor transcorreu normalmente, ingressa num espaço perceptivo euclidiano de natureza intuitiva, produto já complexo de uma atividade sensório-motora que se apoia no conjunto das aquisições motoras da criança. Mas existe uma deslocação de alguns anos entre esta percepção do espaço que se prolonga pela utilização possível de imagens reprodutoras (como o desenho de uma forma geométrica) e a representação mental de um espaço orientado a partir do qual as imagens antecipadoras permitem situar os objetos, os acontecimentos e suas transformações (LE BOULCH, 1987, p.35).

De acordo com essa afirmação, para o pensamento lógico necessário para a compreensão da matemática é necessário que a criança evolua da etapa perceptiva para representação mental de um espaço, de um objeto, de quantidades e até mesmo do tempo. O trabalho psicomotor na fase inicial escolar tem a função de preparar a base para esta evolução na percepção e conseqüentemente na resolução de problemas que necessitem da lógica.

Nos estágios definidos por Piaget, o pensamento lógico começa a aparecer no fim do estágio operatório-concreto, porém é no decorrer deste período (7 a 11

anos) que a criança se encontra na primeira etapa do ensino fundamental, necessitando de estímulos para que este desenvolvimento ocorra satisfatoriamente.

4. A PSICOMOTRICIDADE E O TRABALHO PEDAGÓGICO

O contexto escolar brasileiro no ano de 2015 se encontra em meio a conquistas que resultam de uma longa história de lutas a favor de uma escola pública de qualidade para todos, recomendado pela Organização das Nações Unidas, que incentivaram políticas públicas e leis que garantam o acesso e permanência nas escolas, com prioridade no nível básico, que atualmente abrange a educação infantil (4 à 6 anos de idade), o ensino fundamental (6 à 14 anos) e o ensino médio (14 à 17 anos).

Dentre as mudanças ocorridas encontra-se o alongamento do ensino fundamental incluindo o último ano da educação infantil e considerando-o como o primeiro ano do ensino fundamental determinado pela Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que altera o texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96 (BRASIL, 2006), estabelecendo o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Esta reestruturação do ensino fundamental visa a ampliação dos contatos com a cultura letrada e a necessidade da inclusão de um ano preparatório para a aquisição dos pré-requisitos necessários à alfabetização no ensino fundamental, considerando o fato de que a antiga primeira série acarretava em um acúmulo de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos e, como a antiga pré-escola não era obrigatória, havia diferenças no aprendizado entre os alunos que entravam diretamente na primeira série do ensino fundamental sem a frequência na pré-escola e os alunos que haviam frequentado a pré-escola (BRASIL, 2006).

Para que tal mudança tivesse um impacto positivo, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica foi reformulado, passando indicações de como esta inclusão da criança um ano mais cedo na escola deveria ser feita, concomitantemente foram realizados cursos de capacitação com o intuito de preparar os professores e as escolas para se adaptarem a nova realidade, que foi sendo inserida gradualmente.

Essas medidas têm como suporte dados estatísticos que atestam que as crianças não estão sendo alfabetizadas no nível de qualidade que se pretendia. O ciclo de alfabetização nas escolas públicas brasileira termina no terceiro ano do ensino fundamental e, nessa faixa, a maioria dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental só consegue localizar informações explícitas em textos curtos. Uma em cada cinco crianças, representando um percentual de 22,21% de alunos, só desenvolveram a capacidade de ler palavras isoladas, segundo dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014 (INEP, 2015).

Apesar dos esforços, percebe-se que as crianças continuam tendo dificuldades na leitura e escrita decorrente de um processo de alfabetização não satisfatório ou de dificuldades de aprendizagem não identificadas e/ou não atendidas. Nesse contexto é importante conceituar a aprendizagem como um processo que evolui constantemente implicando em modificações observáveis no comportamento de forma geral, envolvendo o lado físico, biológico e social do indivíduo. Portanto a aprendizagem se constitui não em um fator isolado, mas em uma série deles combinados, sendo assim, qualquer problema com a aprendizagem deve-se levar em conta a multiplicidade destes fatores.

A primeira questão a ser levantada é se a criança apresenta realmente uma dificuldade de aprendizagem (DA) ou se ela, na verdade, não satisfaz às exigências e expectativas do professor ou se ainda o fator ambiental está interferindo no canal de comunicação entre professor/criança/escola. O desenvolvimento escolar pode ser afetado por diferentes causas, Duarte (2014) afirma que estas causas podem ser de ordem orgânica quando a criança apresenta problemas físicos; psicológicas quando os problemas resultam de origem emocional como ansiedade e insegurança; causas sócio-culturais, devido a privações de cunho econômico e familiar e as causas pedagógicas que são consequências do trabalho escolar.

Há de se fazer uma distinção entre os termos dificuldade e distúrbio, segundo Capellini, Tonelotto, Ciasca (2004) dificuldades de aprendizagem são entendidas como obstáculos referentes à captação e assimilação de conteúdos por parte dos alunos durante a escolarização, podendo ser duradouras ou passageiras, intensas ou não. Este termo mais global abrange causas relacionadas ao aluno, ao professor, aos ambientes físico e social da escola, aos conteúdos e métodos. Já os distúrbios de aprendizagem dizem respeito às características orgânicas pela presença de disfunção neurológica ocasionando problemas na leitura, escrita ou cálculo. As

dificuldades de aprendizagem precisam ser investigadas sob vários aspectos para que seja descartada a possibilidade de patologia, enquadrada como distúrbio de aprendizagem e sendo necessário atendimento especializado. No caso de constatada a dificuldade de aprendizagem o aluno é encaminhado para intervenções pedagógicas a fim de sanar essas dificuldades.

A primeira definição de DA foi feita por Kirk (1962 *apud* DIAS, 2007) que continua sendo utilizada até os dias atuais, segundo ele, as crianças que apresentam estas dificuldades revelam

[...] um atraso, desordem ou imaturidade, num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos (KIRK, 1962 *apud* DIAS, 2007, p. 193).

As principais dificuldades específicas de aprendizagem são: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e TDAH e podem ser divididas em pelo menos seis categorias segundo Correia (2004), que são:

1. Auditivo-linguística: Refere-se à percepção ou compreensão de instruções dadas. Neste caso, o aluno consegue ouvir bem, não sendo, portanto, um problema de acuidade auditiva, mas sim de compreensão/ percepção daquilo que é ouvido.
2. Visuo-espacial: São diversas as características que envolvem esta categoria, como inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e para visualizar orientações no espaço, ocasionando dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas de reversão que seria a troca das letras *b* e *d* e *p* e *q*.
3. Motora: Envolve problemas de coordenação motora global ou fina ou, mesmo, de ambas, visíveis em qualquer ambiente que o aluno frequenta, criando problemas no manuseio de lápis, canetas, borrachas, no uso do teclado e do *mouse* de um computador.
4. Organizacional: Este problema leva o aluno a ter dificuldades em resumir e organizar informações, à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa, gerando uma dificuldade em fazer os trabalhos de casa, apresentações orais e outras tarefas escolares.

5. Acadêmica: Nesta categoria os alunos podem apresentar problemas na área da matemática, da leitura ou da escrita ou em mais de uma área associada.
6. Socioemocional: Refere-se à dificuldade em cumprir regras sociais, como esperar pela sua vez; em interpretar expressões faciais, desempenhar tarefas adequadas com a sua idade cronológica e mental.

Entendemos que as dificuldades de aprendizagem podem acontecer em diversos momentos durante o processo de escolarização, são situações que o educando se depara e que podem desencadear problemas emocionais como a fobia escolar, que se manifesta em atitudes como não querer ir para a escola, não participar de atividades, se afastar dos colegas, dificuldades para se concentrar, para memorizar as coisas, desorganização nos materiais e nos registros, entre outros. Segundo Duarte (2014), estas dificuldades podem estar relacionadas ao mau desenvolvimento das funções psicomotoras como descreve no quadro a seguir:

Aspectos	Dificuldades escolares
Esquema Corporal	Caligrafia feia (ilegível); Leitura expressiva, não harmoniosa (sem ritmo ou parando no meio da palavra); Habilidades manuais difíceis; Dificuldade de coordenação dos movimentos.
Lateralidade	Dificuldade de seguir a direção gráfica (leitura começando pela esquerda); Não reconhece a ordem do quadro (lousa).
Percepção Visual	Não é capaz de distinguir um “b” de um “d”, um “p” de um “q”, “21” de “12”, caso não perceba a diferença entre esquerda e direita. Se não distinguir o “b” do “p”, o “n” do “u” o “ou” do “on”.
Orientação Temporal	Sem a noção do antes-depois acarreta confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba (inversões). Dificuldade em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a análise gramatical visto como um quebra cabeça.

Organização Espacial ou Temporal	Fracasso em matemática, pois para calcular a criança deve ter pontos de referência, colocar os números corretamente, possuir noção de “fileira”, de “coluna”, deve conseguir combinar as formas para fazer construções geométricas.
----------------------------------	---

Quadro 1. Dificuldades Escolares (Fonte:Duarte, 2014, p. 91)

Como podemos perceber, há possibilidades de interpretações diferenciadas para as dificuldades de aprendizagem, isso vai depender do ponto de vista e/ou formação de quem avalia. Se, do ponto de vista psicomotor, a dificuldade for avaliada como falta de preparação adequada nos pré-requisitos necessários para a alfabetização, estas dificuldades podem ser evitadas com um trabalho psicomotor preventivo, a fim de atuar antes que as dificuldades sejam apresentadas com instruções no uso correto do lápis para pintar, desenhar e escrever, trabalhar a sua percepção interna e externa do corpo na realização das atividades.

4.1 O trabalho psicomotor na sala de aula

O trabalho psicomotor sugerido por Le Boulch (1987) para ser realizado na escola tem como objetivo explorar o esquema corporal e noções referentes à posição e localização do indivíduo no espaço. Segundo o autor, as atividades não devem se limitar ao trabalho desenvolvido nas aulas de educação física, e sugere que o professor do ensino fundamental realize atividades por meio de movimentos com duração de 20 a 30 minutos que podem ser realizadas na sala de aula com exercícios de percepção temporal, com atividades rítmicas e exercícios de percepção do corpo com trabalhos envolvendo manipulação de massinha de modelar, moldagem de bolinhas de papel, conscientização do equilíbrio sentado e em pé, entre outras.

Estas atividades de cunho psicomotor devem ser pensadas no planejamento docente, de modo que não seja uma atividade isolada do cotidiano escolar. É necessário pensar nestas atividades introduzindo-as nos conteúdos a serem trabalhados. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua

compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (BRASIL, 2011, p.88).

O bom desenvolvimento psicomotor resulta no desenvolvimento mental, melhorando habilidades com uma facilidade maior na atenção, na interpretação, na organização e na representação de ideias, consideradas bases para a aprendizagem não só de leitura e de escrita, mas em toda a vida do indivíduo, considerando o desenvolvimento integral da pessoa.

Se consideramos o desenvolvimento integral da criança, devemos então considerar que a metodologia mais apropriada para essa faixa etária é a utilização de formas lúdicas de ensinar, como os jogos, por exemplo, que fazem parte do repertório natural da criança. O brincar para as crianças tem uma definição diferenciada. Segundo Wallon (2007), para o adulto o brincar pode ser considerado uma atividade de relaxamento, de distração do trabalho cotidiano, contudo, o brincar é a função da criança, é uma atividade própria ao processo de desenvolvimento infantil.

O ato de brincar deve estar associado a algum tipo de satisfação e Wallon (2007) divide as brincadeiras em quatro tipos: as brincadeiras funcionais relacionadas ao aperfeiçoamento de gestos e movimentos; as brincadeiras de faz de conta em que a criança exerce a imaginação e a imitação; as brincadeiras de aquisição, nas quais exigem mais atenção para a aprendizagem e as brincadeiras de fabricação onde a criança modifica, transforma e cria novos objetos.

As atividades escolares podem se tornar cansativas e monótonas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, o que exige que o lúdico seja pensado na hora de planejar uma aula. O brincar pode ser utilizado como estratégia para desenvolver os aspectos psicomotores dentro da sala de aula e desenvolver novas habilidades necessárias para a alfabetização (SILVA e NAVARRO, 2012).

Para Friedmann (2006) o brincar é uma necessidade humana e na infância o brincar é utilizado como forma de se comunicar, de expressar sentimentos e opiniões. Não se concebe a infância sem o jogar e brincar, pois é sua forma de se comunicar, de expressar ideias, aprendizagens e de se desenvolver. Estudos da

autora revelam que a criança passa em média 17 mil horas brincando e não se cansa.

Esse tempo todo que, para uns, parece um brincar sem importância, é o tempo e a forma que a criança se desenvolve. O jogo possibilita a criança desenvolver sua coordenação motora fina, a entender melhor o papel de seus pais e ainda possibilita o convívio social e interação com outras crianças, tanto de idades iguais quanto diferentes (FRIEDMANN, 2006)

Neste sentido, acreditamos que o jogo faz parte da natureza humana, que a criança sente prazer ao jogar, onde desenvolve habilidades cognitivas, físicas e emocionais. Sendo assim, podemos vislumbrar a possibilidade de utilização dos jogos como instrumentos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Neste processo, citamos a alfabetização, que se define como momento de aquisição da leitura e escrita que irá influenciar toda a condição social do indivíduo que aprende a ler e escrever e que a utiliza na prática social.

5. CONCLUSÃO

Verificamos em nossos estudos que a psicomotricidade está para além das brincadeiras, jogos e aulas de Educação Física. A psicomotricidade oferece bases de conhecimento que ajudam o professor a entender os movimentos necessários para a realização de atividades de escrita e leitura, portanto pode ser considerada como um trabalho preventivo e construtivo que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem escolar tendo ênfase na educação infantil e que deve se estender aos anos iniciais do ensino fundamental.

Consideramos que a psicomotricidade deveria ser abordada com maior importância durante o curso de Pedagogia, pois seus aspectos estão intrínsecos aos processos de aprendizagem, porém são desconsiderados na atuação docente e acabam sendo tratados como aspectos comuns do cotidiano.

Dentro do conceito das dificuldades de aprendizagem não encontramos a citação de falta de formação na área psicomotora como propício à produção de diagnósticos falhos. Se levada em consideração as habilidades motoras que não foram trabalhadas e que são necessárias para a alfabetização, muitas avaliações

que apontam distúrbios poderiam ser modificadas para dificuldades que poderiam ser resolvidas ou amenizadas com trabalhos preventivos e interventivos psicomotores.

Pensamos que essas reflexões trouxeram contribuições que poderão ampliar os horizontes dos processos de alfabetização e escolarização, para os professores iniciantes e para todos os que buscam compreender melhor a complexidade do campo do desenvolvimento e aprendizagem escolar.

6. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é psicomotricidade**. Página online. S.d, s.p. Disponível em: <<http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

AJURIAGUERRA, Julian de. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

BRASIL. **Lei Nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso em: 06 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília: MEC, SEC, 2011.

CAPELLINI, Simone Aparecida; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas e CIASCA, Sylvia Maria. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estud. psicol.** Ago. 2004, vol.21, no.2, p.79-90. Disponível em:<http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2004000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 out. 2015.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C.. **Alfabetização: Método fônico**. 4 ed. São Paulo: MEMNON, 2007

CORREIA, Luís de Miranda. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**. v. 22, n. 2, Jun. 2004, p.369-376. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 out. 2015.

DIAS, Manuela. **A utilização da Imagem e das Tecnologias Interactivas nos Programas de Treino da Percepção Visual**: Um estudo com alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico com Dificuldades de Aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Nov. 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8324?mode=full>> Acesso em: 06 out. 2015.

DUARTE, Adriana Falcão. **Psicomotricidade e suas implicações na alfabetização**. São Paulo: All Print Editora, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 24 ed. atualizada, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Vozes, 1995.

INEP. **Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA - de 2014**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 out. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade e. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre, Artmed, 1987.

MEDEIROS, Ana Claudia Costa. **A importância de psicomotricidade para o processo de alfabetização**. Monografia (Especialização Em Desenvolvimento Humano). Programa de pós-graduação da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24.ed. São Paulo, Forense Universitária, 2002.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica. v. 9 n. 52. jul./ago. 2003, p. 15-21. Disponível em: <<http://www.aulasecia.com/anexos/158/1994/Reinvencao%20da%20alfabet.p>>. Acesso em: 06 out. 2015.

SANTOS, Rosangela Pires dos. **Psicomotricidade**. Editora São Paulo: 2001.

SILVA, T.N.; NAVARRO, E.C. Problemas de aprendizagens psicomotoras. **Revista Eletrônica da Univar**, Barra do Garças, n. 7, p. 49-52, 2012.

VAYER, Pierre; TOULOUSE, Pierre. **Linguagem corporal**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

