



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PPG**  
**Faculdade de Educação – FACED**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**

**POLIANA CORDEIRO OLIVEIRA CARVALHO**

**A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE  
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA FÍSICO-MOTORA**

**SALVADOR-BA**  
**2013**

**POLIANA CORDEIRO OLIVEIRA CARVALHO**

**A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE  
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA FÍSICO-MOTORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Félix Díaz

**SALVADOR-BA  
2013**

SIBI/UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Carvalho, Poliana Cordeiro Oliveira.

A importância da psicomotricidade nas aulas de educação física para  
estudantes com deficiência físico-motora / Poliana Cordeiro Oliveira Carvalho.  
– 2013.

73 f.

Orientador: Prof. Dr. Félix Diaz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, Salvador, 2013.

1. Educação física. 2. Capacidade motora. 3. Psicomotricidade. 4.  
Deficientes físicos. 5. Educação física para deficientes. I. Diaz, Félix. II.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 613.7 – 22. ed.

**POLIANA CORDEIRO OLIVEIRA CARVALHO**

**A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE  
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA FÍSICO-MOTORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Félix Díaz.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Félix Díaz Rodriguez - Orientador  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Rita Silva Almeida Chiara  
Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação (IFBA)

## DEDICATÓRIA

À doce pessoa do Espírito Santo...  
Jesus, obrigada por ter me dado a graça de ser salva pelo teu  
amor Ágape, tudo é por Ti e para Ti. Obrigada por ter me  
sustentado até aqui...  
Ao meu esposo, por ter suportado minha ansiedade em finalizar  
este trabalho, me incentivando com suas palavras de ânimo,  
que sempre me motivam à prosseguir.  
A minha mãe, pela presença, pelo apoio, pelo carinho aos  
netos.  
Ao meu pai (*in memoriam*), mais uma titulação, sei que ficaria  
muito orgulhoso.  
Ao meu vô Valentim (*in memoriam*) que partiu enquanto eu  
ainda cumpria os créditos desta produção, como eu o  
admirava...  
Aos meus filhos Asafe Lorenzo e Sophie, heranças do Senhor,  
motivo de tantas das minhas alegrias. Meu pequeno Asafe que  
pela segunda vez teve que compreender minha ausência e  
falta de tempo. Minha Sophie que participou desta escrita em  
meu ventre e pós nascimento, amo vocês.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Senhor Jesus, por ter me dado espírito de guerreira, me fazendo combater o bom combate.

A minha família: meu marido, mãe, filhos, avós, tios, primos.

Ao professor Félix Díaz pela orientação, incentivo e paciência.

Aos colegas de curso, muitos debates, muito crescimento intelectual, muitas conversas informais, muito nos edificamos.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) por me oferecer a oportunidade de obter a titulação de mestra em Educação.

A todos os professores e professoras, funcionários da UFBA que fizeram parte direta ou indiretamente desta formação acadêmica.

Aos amigos que me deram força com palavras e orações, em especial aos casais do grupo de oração das sextas feiras, vocês foram(são) fundamentais.

Aos estudantes com Necessidades Especiais, que me inspiraram para realização deste estudo.

“Sabedoria e conhecimento te são dados; e te darei riquezas, bens e honra, quais não teve nenhum rei antes de ti, e nem depois de ti haverá...” (2 Crônicas 1:12).

## RESUMO

Teorizando a partir de fundamentos associados ao desenvolvimento da motricidade humana, a presente pesquisa de Dissertação investigou, através de um estudo bibliográfico, a importância da psicomotricidade nas aulas de Educação Física, para estudantes com deficiência físico-motora. Levando-se em conta o que diz alguns teóricos, tais como Vigotsky; Maigre e Destrooper; Ramos; Camus; Vayer; Boulch; Freud; Winnicott; Schilder; Lacan; Mannoni; Samí Alí, entre outros, analisou-se de forma sucinta a historicidade e aproximação entre a Educação Física e a Psicomotricidade, acompanhando suas evoluções pelos séculos. No intuito de justificar a importância da Psicomotricidade como abordagem pedagógica da Educação Física, desenvolvemos este estudo que tem como objetivo analisar teoricamente as contribuições no processo de desenvolvimentos motores e funcionais, psíquicos e escolares, e também afetivos e sociais, no processo de inclusão de estudantes com deficiência físico-motora, estes, que são os sujeitos desta investigação. Os primeiros resultados apontam para a confirmação das hipóteses levantadas, e aguçam a perspectiva de avançar para uma próxima pesquisa, coletando um conjunto de recomendações de exercícios psicomotores que sustentem na prática os objetivos nesta pesquisa relatados.

**Palavras-chave:** Educação Física. Desenvolvimento motor. Psicomotricidade. Deficiência físico-motora.



## **ABSTRACT**

Theorizing from foundations associated with the development of human motricity, the present research of Dissertation investigated, through a bibliographical study, the importance of psychomotricity in physical education classes, for students with physical-motor disabilities. Taking into account what some theorists say, such as Vygotsky; Maigre and Destrooper; Ramos; Camus; Vayer; Boulch; Freud, Winnicott, Schilder; Lacan; Mannoni; Sami Alí, among others, has examined briefly the historicity and rapprochement between Physical Education and the Psychomotricity, accompanying their developments by centuries. In order to justify the importance of Psychomotricity as pedagogical approach of Physical Education, we have developed this study that aims to investigate their contributions in the process of development functional and engines, psychic and academic, and also social and affective, in the process of inclusion of students with physical-motor disabilities, these, which are the subjects of this research. The first results point to the confirmation of the hypotheses raised, and whetting the prospect of moving to a next search, collecting a set of recommendations of psychomotor exercises that sustain in practice the objectives reported in this research reported.

**Keywords:** Physical Education. Motor development. Psychomotricity. Physical-motor disability.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 ORIGENS HISTÓRICAS.....	10
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	15
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	18
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	21
<b>2.3.1 Motricidade Global.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3.2 Equilíbrio.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3.3 Motricidade Fina.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3.4 Esquema Corporal.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.5 Organização Espacial.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3.6 Organização Temporal.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.7 Lateralidade.....</b>	<b>34</b>
<b>2.3.8 Desenvolvimento da Linguagem.....</b>	<b>36</b>
2.4 A PSICOMOTRICIDADE.....	38
<b>2.4.1 A Educação e Reeducação Psicomotora.....</b>	<b>44</b>
2.5 UMA VISÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA.....	49
<b>2.5.1 A deficiência físico-motora.....</b>	<b>53</b>
2.6 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA PSICOMOTRICIDADE PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS (NESTE CASO, DEFICIÊNCIA FÍSICO MOTORA).....	55
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>62</b>
3.1 CONTEXTO E SUJEITOS DE PESQUISA.....	62
3.2 TIPO DE ESTUDO.....	62
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>5 REFÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Na prática psicomotora não há modelos, nem ideais, não há um sujeito igual ao outro, não há um desenvolvimento igual ao outro, não há pontos de encontro entre a estrutura e o desenvolvimento iguais a outros”  
(Esteban Levin, julho de 1995).*

Atuando como professora de Educação Física nos últimos dez anos, tanto na rede particular, como na pública, posso assegurar que de várias questões que me inquietam, sobre a práxis do professor de Educação Física, uma delas tem tido maior relevância, a do trato deste profissional com os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Consideremos a Educação Física, como uma disciplina que atua com diversos aspectos de uma pessoa e não apenas o aspecto motor, o que durante muito tempo foi propagado e que historicamente vem sendo discutido e superado. A Educação Física tem muito a oferecer nos aspectos pedagógico, psicomotor, afetivo e cognitivo. A formação tecnicista do profissional da área é responsável muitas vezes, pela janela embaçada que impede que sua prática avance e tome novos rumos, portanto assim para a formação integral do estudante.

Compreendendo melhor esta pesquisa, acreditamos ser pertinente a breve caracterização dos caminhos percorridos pela Educação Física em sua trajetória.

### 1.1 ORIGENS HISTÓRICAS

A Educação Física, teve seus objetivos voltados hegemonicamente a atender interesses que não lhe eram próprios. Essa área de conhecimento foi influenciada por militares, atendendo à formação de polícias e a objetivos bélicos de maneira geral. Sofreu influências da instituição médica que lhe dava o *status* científico e respeitado socialmente, servindo, então, a fins higienistas e eugênicos para a formação de uma etnia brasileira, o que justificou muitas práticas preconceituosas com relação aos mais fracos, aos negros e aos deficientes físicos (CASTELLANI FILHO, 1994).

Esta citação de Castellani Filho (1994) diz muito sobre o tema em questão, personifica a ausência de saltos qualitativos na área durante tanto tempo e justifica os

passos lentos que temos dado em direção ao ideal da práxis pedagógica da Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais.

No devir histórico, a Educação Física militarista encontrou espaço na ditadura de Vargas, próxima aos princípios nazi-fascistas, nesta época, era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais. Foi só com o fim do Estado Novo, que se iniciou a discussão de ideias liberais, e foi elaborado o projeto da primeira lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961, quando a Educação Física começou a ser influenciada pelas ideias da Escola Nova, tomando um caráter pedagógico e vendo o esporte como meio de promoção da formação integral do estudante, introduziu-se o método desportivo generalizado nas Escolas.

Neste processo Escolar, a Educação Física a partir do Decreto número 69.450 de 1971, foi considerada como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1997).

Na década de 80 surgiram novas discussões a respeito das concepções da Educação Física, aumentando a produção científica na área e os debates sobre a sua função social no espaço escolar (CASTELLANI FILHO, 1994).

Conforme Darido (2001, p. 8), surgiram a partir deste corte diversas abordagens: as tendências identificadas por Darido (2001) são: Psicomoridade, que tem no desenvolvimento motor seu principal objetivo, considerando isto a base de qualquer conhecimento; Desenvolvimentista, na qual o movimento é meio e fim da Educação Física e a aula deve, então, promover o aprendizado do movimento; Construtivista, para a qual o conhecimento implica uma ação sobre o mundo, que vai modificando os esquemas de conhecimento, sendo que os jogos e brincadeiras são considerados o melhor instrumento para o ensino; Crítico-superadora, que tem como objetivos os temas que fazem parte da cultura do homem e têm como referencial a concepção histórico-crítica; Crítico-emancipatória, tem como objeto o movimento, pautada na trajetória de trabalho, interação e linguagem; Parâmetros Curriculares Nacionais, que de fato mescla as diversas correntes; Jogos Cooperativos, que defende a cooperação em detrimento da competição na escola, que irá influenciar a vida social dos indivíduos; e, a Saúde Renovada, que tem como preocupação os altos índices de doenças crônico-degenerativas e se preocupa em como a Educação Física pode contribuir na superação desse quadro.

No entanto, Darido (2001, p. 8) afirma que:

[...] a discussão e o surgimento destas abordagens não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo, biológico ou ainda, ao recreacionista, que podem ser considerados os mais frequentes na prática do professor de Educação Física escolar.

Comprometidos com a Educação Especial, foi à área de Educação Física, uma das primeiras a trabalhar no ambiente escolar com a educação inclusiva, com a chamada Educação Física Adaptada. No âmbito acadêmico, a ideia da Educação Física como meio, instrumento para servir a alguma ideologia, foi superada, ela passou a ser vista como educação, como disciplina curricular que possui um objeto de estudo e objetivo específico de ensino-aprendizagem (BELTRAMI, 2001).

A prática do professor de Educação Física hoje é fazendo o uso de mais de uma abordagem numa mesma aula, a partir de suas experiências e conhecimentos adquiridos, o que determina sua prática pedagógica. Numa mesma aula consideremos a variabilidade de estudantes, cada um com sua individualidade genética, suas particularidades descritas em seus “corpos”, em detrimento de suas acumuladas experiências, que limitam ou não suas possibilidades corporais.

Para Borges (2001), quando atuamos com pessoas com necessidades especiais, seja de ordem neurológica ou não, adquirida ou genética, deparamo-nos com a crueza de uma realidade paradoxal. Por um lado, os avanços tecnológicos e científicos nos permitem descobrir e definir novos diagnósticos e tratamentos específicos para cada patologia, mas por outro lado, este mesmo desenvolvimento científico-técnico fornecido pela cultura da modernidade mitiga, esvazia e anula a existência do sujeito, tornando-a anônima, em prol da busca incansável de uma cura eficaz para sua problemática.

No campo da Educação, Vigotsky (1983), afirma que a educação de pessoas com necessidades especiais não tem como foco realizar milagres, pois uma pessoa cega não o deixará de ser, mas visa o estímulo à sua adaptação ao meio e ao desenvolvimento infantil. Sem dúvida, qualquer patologia afeta em maior ou menor grau o desenvolvimento psicomotor e as possibilidades representacionais do sujeito, este, com distúrbios do desenvolvimento poderá ser visto como uma imagem de órgão, medicado, controlado, exercitado e reabilitado, ou como uma imagem de corpo, na qual adquire existência a sua dimensão subjetiva, opondo-se à organicidade.

Para Vigotsky (1983) os objetivos da educação das crianças deficientes não pode diferenciar-se da educação das crianças normais, pois o diferencial de sua educação é a utilização de métodos diferentes para obter iguais metas.

Na busca de investigar essa problemática, surge a seguinte pergunta: Quais contribuições o campo da psicomotricidade pode oferecer nas aulas de Educação Física para estudantes deficientes físicos motores?

A hipótese desta pesquisa é que existam contribuições no campo da psicomotricidade, capazes de proporcionar mudanças significativas e positivas ao estudante com necessidade especial, mais especificamente ao estudante com deficiência motora, nas aulas de Educação Física.

A teoria e os conceitos de Vigotsky (1982, p. 117) nos ajudam a entender a problemática. A zona de desenvolvimento proximal é assim definida:

A criança é capaz de imitar uma série de ações que ultrapassem suas próprias competências, mas somente dentro de limites. Por meio da imitação, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e guiada por adultos do que quando deixada sozinha.

Esse conceito formulado por Vigotsky (1982) é a da escola cultural histórica, e foi desenvolvida pelos seguintes representantes: (LEONTIEV, 1978; 1981; ELKONIN, 1971; 1980; DAVYDOV, 1977; 1982; LOMPSCHER, 1980; 1982; 1984; 1985 apud DANIELS, 2002).

No que se refere ao desenvolvimento e ao processo de ensino-aprendizagem de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, as contribuições de Vygotsky (1997; 2003) são importantes. Para ele, o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas com a convivência social, com seus valores e sua cultura, esses recursos concretizam o processo de humanização (de desenvolvimento humano), essencialmente possível por meio do processo ensino-aprendizagem. É o que Pino (2005) define como duplo nascimento: um biológico e outro cultural. O processo relacional entre ambos possibilita o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento historicamente produzido, sendo necessário deter o foco educacional em atividades que possibilitem à criança desenvolver a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e não ficar “presa” às dificuldades relacionadas à “deficiência primária” (PLETSCH, 2008).

A partir da inter-relação entre as zonas de desenvolvimento enunciadas por Vigotsky (2003) e tendo em vista que a aprendizagem começa antes mesmo de frequentarmos a escola, dizem os autores:

[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte de zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples, portanto a criança teve uma pré-escola de aritmética [...] (LURIA; LEONTIEVapud VYGOTSKY, 2003, p. 8).

Considerando que o estudante com algum tipo de deficiência possui especificidades em seu processo de aprendizagem e mais especificamente, o estudante com deficiência física possui especificidades no processo de aprendizagem da Educação Física, o objetivo desta pesquisa é justificar através de um estudo bibliográfico do campo da psicomotricidade, como pode haver melhorias significativas no desenvolvimento psicomotor dos estudantes com deficiência física motora nas aulas de Educação Física. Sendo assim, aprofundaremos aqui o conhecimento da psicomotricidade, justificando sua relevância à contribuição no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência física motora.

Para Ferreira(2006), a aproximação entre Educação Física e Psicomotricidade enfrenta vários preconceitos e esta discussão deve iniciar-se nos meios acadêmicos. Le Boulch (1986), defende esta aproximação justificando que o objetivo da Educação Física é o domínio do próprio corpo e isto corresponde ao desenvolvimento das funções psicomotoras. No próximo capítulo iremos abordar com detalhes a história e os conceitos da Psicomotricidade para melhor entendermos o objetivo desta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação envolve, de um lado, o processo de ensino e a aprendizagem das normas e regras que servem de base para a organização de um grupo social e, de outro, os conhecimentos considerados úteis para viver dentro dessa organização social (capacitação). É certo que existem duas formas de conhecimento: Aquele produzido por um determinado grupo social e que se restringe a esse grupo, e aquele produzido pela sociedade como um todo, o que permite a apropriação do saber universal.

Segundo Gallardo; Oliveira (apud ARAVENA, 1998a, p.09),

A educação são todas as formas de aquisição dos conhecimentos produzidos historicamente que contribuem para a formação geral e a capacitação dos indivíduos sejam pelas formas institucionalizadas (a escola) seja pelas informais (o dia-a-dia), possibilitando autonomia e condições de transcendência para esses mesmos indivíduos.

Nesse processo a Educação Física situa-se como uma ferramenta versátil, sendo que seu conceito depende fundamentalmente da concepção de homem, educação e sociedade.

Segundo Gallardo; Oliveira (apud ARAVENA, 1998b, p. 12),

As tendências atuais no campo da Educação Física têm apontado seu caráter de humanização ao levar em conta, por exemplo, os conhecimentos prévios trazidos pela criança quando chegam à escola, as características educacionais relativas à aprendizagem motora, os aspectos sociopolíticos envolvidos no processo.

Entende-se que o valor da Educação Física, reconhecendo-a como disciplina capaz de influir direta e favoravelmente na formação integral do indivíduo, é preciso considerar importante a análise da sua evolução histórica. Para garantir a subsistência, o homem primitivo possuía muitas qualidades físicas, aprendendo naturalmente a caçar, pescar, nadar, construir e lutar. “Se examinarmos atentamente a historia da antiguidade, podemos concluir que, assim como os exercícios físicos, os jogos e as danças já faziam parte da vida do homem” (GONÇALVES, 2002a, p. 08).



Segundo Ramos (apud GONÇALVES, 2002a, p.09), “a ginástica, nome que se originou na Grécia, visava ao aperfeiçoamento físico, à beleza e à harmonia de forma, por meio de exercícios e jogos praticados nos ginásios”.

Conforme Soares (1996a, p.08)

A ginástica compreendia marcha, corridas, lançamentos, esgrimas, natação, equitação, jogos e danças. Surgiu na sociedade ocidental moderna como um movimento de caráter popular e sem qualquer relação com a instituição escolar. Este movimento, bastante rigoroso em todo o século XIX, teve sua denominação definida a partir do país de origem e ficou também conhecido como “escolas” ou “métodos de ginástica”.

“Na renascença, recuperou-se a concepção dos gregos: uma educação voltada para o homem de forma integral: o físico, o intelectual e a moral” (GONÇALVES, 2002a, p.10).

Em 1851 surge a 1ª Lei que regulamenta o ensino da Educação Física como disciplina obrigatória nos colégios da Corte, no Rio de Janeiro.

O segundo documento se referiu ao Parecer de Rui Barbosa, cujo projeto 224/1882 correspondia a Reforma do Ensino Primário, a qual reforçava a importância da ginástica inserida como componente dos nos currículos escolares (GONÇALVES, 2002a).

Na década de 80 a prioridade passa a ser as classes de 1ª a 4ª séries com foco no desenvolvimento psicomotor da criança. Recentemente, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases estabelece que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativas nos cursos noturnos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO apud CASTRO; LIGABUE, 2006b, p.66).

Segundo Gallardo; Oliveira (apud ARAVENA, 1998c, p.21) nesta mesma década uma nova concepção de Educação Física começou a se estruturar, baseada no estudo das influências que o meio físico e social tem sobre o desenvolvimento humano, utilizando-se de informações da Antropologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia e História. Dessa forma a boa Educação Física afirma Ferraz (apud CASTRO & LIGABUE (2006b, p. 62),

terá que apresentar uma visão crítica sobre diversos assuntos, como por exemplo, as questões do doping em manifestações esportivas, os conceitos do corpo belo veiculado pela mídia e demais consequências sociais como a anorexia e o uso de anabolizantes.

Assim, Ferraz (apud CASTRO & LIGABUE (2006b, p. 63) ressalta que a nova Educação Física ainda não se consolidou, por tratar-se de uma área de constantes transformações, mas apesar disso está bem melhor que antes. Portanto, a promoção da saúde envolve a incorporação de objetivos das políticas públicas e das ações sociais, cabendo, também, ao profissional de Educação Física papel de ator fundamental no fomento a integração dessas ações mediadoras para assegurar os meios necessários à criação de ambientes favoráveis, promovendo o desenvolvimento psicomotor em crianças.

Uma das abordagens da Educação Física mais discutidas atualmente está consubstanciada no livro Metodologia do ensino da educação física, de um coletivo de autores, publicado em 1992. Essa proposta baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico crítica desenvolvida por Dermeval Saviani (1992) e colaboradores, e auto intitulou-se crítico-superadora. Entende essa proposta que o objeto da área de conhecimento Educação Física é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica.

Já uma outra proposta nesse espectro é a que se denomina crítico emancipatória e que tem como principal formulador o professor Elenor Kunz, da Universidade Federal de Santa Catarina. As primeiras elaborações do professor Kunz foram fortemente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire (2010). Outra forte influência são as análises fenomenológicas do movimento humano com base, em parte, em Merleau-Ponty, tomadas de estudiosos holandeses como Gordjin, Tamboer, e também Trebels, este seu orientador no doutorado em Hannover (Alemanha). A proposta de Kunz parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo. Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.

É imperioso fazer menção também à proposta da concepção de aulas abertas à experiência, tornada conhecida no Brasil pelo professor alemão Reiner Hildebrandt. Trabalhando com a perspectiva de que a aula de Educação Física pode

ser analisada em termos de um *continuum* que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino, e considerando que a concepção fechada inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico, essa proposta indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas.

Considero importante aqui este recorte, situando a Educação Física no que diz respeito à sua história e elementos que dão conta da constante evolução de suas abordagens, pois é preciso compreendê-la, já que esta pesquisa se dará numa observação dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

## 2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

De acordo com Cezar (2006) no ambiente escolar, o profissional da Educação Física influencia crianças e adolescentes a refletir e decidir, sendo sujeitos de suas ações. É exatamente o que reafirma Gallardo; Oliveira (apud ARAVENA, 1998d, p.25),

As novas concepções da Educação Física escolar destacam o aluno como um todo integrado. A criança é vista como um ser historicamente situado, dona de um saber que é importante para sua vida em sociedade. Ao mesmo tempo, tem capacidade crítica para situar-se no mundo, para ser por ele modificada e para transformá-lo.

Para entendermos a Educação Física escolar precisamos compreender a sua história. Conforme concebemos hoje como matéria de ensino com suas raízes na Europa no fim do século XVIII e início do século XIX, a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física com caráter bastante abrangente, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório (SOARES, 1996b, p. 09).

A evolução da Educação Física pode ser descrita no quadro abaixo:

MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	CRONOLOGIA	CONTEÚDO A SER ENSINADO NA ESCOLA
1- MOVIMENTO GINÁSTICO EUROPEU	SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX	- GINÁSTICA QUE COMPREENDIA EXERCÍCIOS MILITARES; JOGOS; DANÇA; ESGRIMA; EQUITAÇÃO; CANTO.
2- MOVIMENTO ESPORTIVO	AFIRMA-SE A PARTIR DE 1940	- ESPORTE – HÁ AQUI UMA HEGEMONIZAÇÃO DO ESPORTE NO CONTEÚDO DE ENSINO.
3- PSICOMOTRICIDADE	AFIRMA-SE A PARTIR DOS ANOS 70 ATÉ OS DIAS DE HOJE	- CONDUTAS MOTORAS
4- CULTURA CORPORAL CULTURA FÍSICA CULTURA DE MOVIMENTO	TEM INÍCIO NO DECORRER DA DÉCADA DE 80 ATÉ NOSSOS DIAS	- GINÁSTICA, ESPORTE, JOGO, DANÇA, LUTAS, CAPOEIRA...

Quadro 1:MOVIMENTO DO PENSAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Fonte: Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, p.6-12, 1996.

Existe um posicionamento crítico diante deste quadro e este tem levado educadores a propor novas metodologias e abordagens conceituais para ministrar as aulas de Educação Física escolar. Isso pode ser afirmado por Gallardo; Oliveira (apud ARAVENA(1998, p.34),

A Educação Física escolar tinha a função de oferecer atividades pré-desportivas e desportivas com a finalidade quase exclusiva de formar atletas, sem preocupação maior com os aspectos informativos, a formação geral e a autonomia no trato com os conhecimentos produzidos e sua utilidade para a vida diária. Hoje em dia temos experiências significativas na área com avanços importantes na fundamentação teórica, na seleção de conteúdos e com relação às questões metodológicas.

Afinal, como deve ser a Educação Física escolar? Existentes tendências administrativas e a informatização de serviços provavelmente excedem-se também um tempo livre, ou seja, um tempo disponível para outras atividades, as quais o ser

humano não está preparado para realizar. O lazer, por exemplo, deve ser uma atividade cotidiana do ser humano na busca do equilíbrio, corpo e mente.

Conforme Castellani (apud GONÇALVES, 2002a, p. 16),

Se for o movimento humano aquele que nos diz respeito enquanto especificidade de nossa ação profissional, temos que ter claro ser ele humano, social e culturalmente construído. Assim sendo, ao resgatarmos uma visão antropológica do movimento humano passamos a percebê-lo em sua totalidade como resultante da interação de seus componentes bio-fisiológicos e socioculturais.

Afirma também Bracht (apud GONÇALVES, 2002a, p. 17):

O movimento corporal ou movimento humano que é tema da Educação Física não é qualquer movimento, não é todo movimento. É o movimento humano com determinado significado / sentido, que por sua vez lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural.

Cita também Alves (apud Gonçalves, 2002a, p.17):

O que está em jogo são duas maneiras diferentes de ver o corpo: Num caso, corpo que é simples meio e que é treinado para se transformar num instrumento de luta contra o tempo e o espaço. Uma corrida é luta contra o tempo. Já o salto é luta contra o espaço. Num outro, é o corpo reconciliado com o espaço e o tempo e que não deseja vencê-los, mas apenas usufruí-los.

Tradicionalmente o que vemos em geral é a escola que separa corpo e mente. Tal concepção aparece em toda instituição, na organização das salas, nas rotinas, na distribuição do lanche, nas aulas de matemática e inclusive nas aulas de Educação Física. No entanto, representa um desafio aprender a andar na escola, do ponto de vista cognitivo, da aprendizagem de relacionamento e da autonomia, um projeto educativo que considere o homem integral não pensa em uma aula uma vez por semana, mas oportuniza o movimento e a expressão humanizando as aulas de Educação Física.

“Uma aula de Educação Física que se apresente apenas como uma forma de exercitação mecânica, de adestramento do corpo, certamente pouco acrescenta ao cotidiano do aluno”, é o que assinala Gallardo; Oliveira (ARAVENA, 1998, p. 34).

Considerando a Educação Física, quais são as capacidades complexas que vão habilitar as crianças para serem conscientes de sua disponibilidade corporal nos distintos âmbitos que se desenvolva sua vida? Competências para se resolver os problemas de movimento, competências lúdicas e desportivas, competências

específicas para cuidar de sua saúde em situações vinculadas com o movimento e o jogo.

É nessa perspectiva que Ligabue e Castro (2006b) reafirmam que a consideração da Educação Física abordada no currículo da educação básica como componente curricular obrigatório tem como meta a inclusão de novos conceitos para a busca da qualidade de vida dos estudantes, bem como busca desenvolver o espírito crítico sobre sua saúde. Este é o diferencial ao longo da história metodológica da Educação Física, são muitas e amplas as discussões e dentre elas a educação física adaptada, na qual iremos nos aprofundar num capítulo posterior, direcionando esta pesquisa, em busca da ampliação das possibilidades de práxis.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MOTOR

O organismo humano é de uma complexidade cada vez mais observável e discutível. Existe uma lógica no seu desenvolvimento, desde o momento da sua concepção. Esta lógica refere-se a uma organização biológica, que respeita uma evolução de acordo com a estimulação ofertada, as possibilidades motoras da criança, que evoluem conforme sua idade.

O bebê, desde quando é feto, ainda dentro da barriga da mãe, dá sinais de vida, por meio de seus movimentos motores. Ao nascer, cada dia representa uma mudança e os movimentos vão indicando maturação orgânica, sucessivas evoluções, pois cada movimento indica uma progressão da estruturação humana.

Segundo Savastano et al. (1982),

Crianças normais progridem através da mesma sequência de crescimento e desenvolvimento. Um bebê normal, por exemplo, aprenderá a levantar a cabeça, depois a sentar-se, a ficar de pé, a andar e correr. O desenvolvimento se processa no sentido da cabeça para os pés (céfalocaudal). A criança adquire primeiro a coordenação dos olhos com as mãos antes de usar os braços e as mãos para agarrar um objeto [...].

De acordo com Wallon (1971 apud MOLINARI & SENS, 2000, p. 89) o movimento humano surge:

Das emoções, que a criança é pura emoção durante uma longa fase de sua vida. A afetividade compreende o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções, as paixões refletem sempre a capacidade de experimentar sentimentos e emoções. É ela quem determina a atitude geral da pessoa diante de qualquer experiência vivencial, percebe

os fatos de maneira agradável ou sofrível, confere uma disposição indiferente ou entusiasmada e determina sentimentos que oscilam entre dois pólos, a depressão e a euforia. Direta ou indiretamente, a afetividade exerce profunda influência sobre o pensamento e sobre toda a conduta do indivíduo.

Chicon (apud MOLINARI; SENS, 2000), recomenda que a criança tenha contato corporal através do toque durante toda a vida, os pais são responsáveis por este contato, e isso acarretará numa evolução psicomotora e cognitiva da criança.

Para conhecer a criança no seu aspecto motor é preciso buscar uma lente de observação, pois existe a interpretação de um comportamento de várias maneiras, dependendo das lentes que se usa. Isso se relaciona com a visão de mundo de criança, das teorias de desenvolvimento e aprendizagem que temos (FILGUEIRAS, 2004).

O olhar de Piaget (apud FILGUEIRAS, 2004) sobre a motricidade nos desperta o interesse pela gênese do pensamento humano e não em entender como a criança aprende o movimento. O pesquisador observou a criança desde o seu nascimento e percebeu que já havia um tipo de inteligência, que é anterior à linguagem. É por volta dos dois anos que a inteligência sensório-motora é construída, ou seja, a capacidade de perceber a intencionalidade e a consequência dos gestos. O desenvolvimento da inteligência é um processo contínuo de equilíbrio através de dois mecanismos, o de assimilação e o de acomodação.

Já o pesquisador Wallon (apud FILGUEIRAS, 2004) cita a afetividade e a socialização da criança. O movimento possui uma função expressiva, ele auxilia o pensamento e projeta-se em atos motores.

Na tentativa de esclarecer o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor infantil segundo alguns pesquisadores como Piaget, Wallon, Pierre Vayer e Gessel (apud FILGUEIRAS, 2004) segue os quadros comparativos.

	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO segundo Piaget	DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO segundo Wallon
3 anos	<p>* Fase pré-conceitual: a criança contrói símbolos, utilliza a linguagem, realiza jogos simulados</p> <p>* Adquire a função simbólica</p>	<p>* Crise de oposição e inibição</p> <p>- postura de recusa como uma proteção da autonomia</p> <p>- adquire consciência de si mesma (o eu, o mim, o meu adquirem todo seu sentido)</p>
4 anos	<p>* Pensamento irreversível: centra-se nos estados em detrimento das transformações</p> <p>* Raciocínio pré-causal e intuitivo</p>	<p>* Período de graça</p> <p>• idade do narcisismo. A criança tenta que se fixe a atenção sobre ela, busca a admiração, admira a si própria.</p> <p>-</p>
5 anos	<p>* Os estados são compreendidos como resultantes de transformações, mas</p>	<p>- Imitação. Busca uma substituição de si mesma atavés da imitação. Em geral, imita o adulto, a pessoa admirada. Em todo este período, a criança permanece profundamente inserida em seu meio familiar. As relações familiares adquirem importância vital.</p>
6 anos	<p>sem um sistema de conjunto coerente (classificações por tentativa, semiconservação...)</p>	<p>* Personalismo polivalente, diversificação do Eu escolar, Eu familiar, Eu do grupo...</p> <p>* Ajustando sua conduta às circunstâncias particulares terá consciência de suas virtualidades e terá um conhecimento mais preciso e completo de si mesma.</p>

Quadro 02: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOAFETIVO EM CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS  
Fonte: Lleixá, 2002.



	DESENVOLVIMENTO MOTOR segundo Pierre Vayer	DESENVOLVIMENTO MOTOR (descritivo), segundo Gessel
3 anos	"Através da ação, a pressão torna-se cada vez mais precisa, estando associada aos gestos e uma locomoção cada vez mais coordenada. Motricidade e cinestesia permitem à criança o conhecimento e, por conseguinte, a utilização cada vez mais diferenciada, cada vez mais precisa de	" Caminha ereto e se mostra seguro e ágil sobre os pés. Caminha mais do corre. Consegue parar momentaneamente em um só pé. Lança uma bola sem perder o equilíbrio. Galopa, salta, caminha e corre ao
4 anos	seu corpo por completo. A relação com	compasso da música."
5 anos	o adulto é sempre um fator essencial desta evolução que permite à criança desprender-se do mundo exterior e reconhecer-se enquanto indivíduo."	"Muito ativo, cobre maiores extensões. Sobe e desce correndo escadas. Dirige seu triciclo
6 anos	A criança passa do estado global e sincrético ao da diferenciação e análise. A associação das sensações motoras e cinestésicas aos outros dados sensoriais, especialmente os visuais, permitem passar progressivamente da ação do corpo à representação: vêm então: * o desenvolvimento das possibilidades de controle postural e respiratório * a afirmação definitiva da lateralidade * o conhecimento de direita e esquerda * a independência dos braços em relação ao tronco..."	com velocidade máxima. Usufrui das atividades que requerem equilíbrio. Lança uma bola, passando a mão por cima da cabeça. Em ritmos, interpreta e demonstra suas próprias respostas.

Quadro 03: DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS: Fonte: Lleixá, 2002.

Para a prática educativa de um bom desenvolvimento cognitivo, social e motor, devemos considerar o que diz o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) conforme faixa etária:

Crianças de 0 a 03 anos,

- ❖ Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- ❖ Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- ❖ Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude confiança nas próprias capacidades motoras;
- ❖ Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos;



Figura 1: Atividades de encaixe são importantes para o desenvolvimento da criança nesta faixa etária. Fonte: Site – [www.gettyimages.com](http://www.gettyimages.com)

Crianças de 04 a 06 anos,

- ❖ Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- ❖ Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e potencialidades de seu corpo;

- ❖ Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças, e demais situações;
- ❖ Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- ❖ Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais Prof Dr. uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.



Figura 2: Atividades de maior complexidade contribuem no aprimoramento de habilidades motoras diversas da criança nesta faixa etária. Fonte: Site – [www.gettyimages.com](http://www.gettyimages.com).

Para Figueiras (2004) o desenvolvimento motor efetivo baseia-se na ideia da diversidade de movimentos e da melhoria da capacidade dos sujeitos complexificar essas ações, a fim de que se possa buscar o desenvolvimento e a consequente aprendizagem infantil.

Nesta perspectiva, a prática psicomotora, considerando seus elementos, fará com que as aulas de Educação Física escolar repensem suas práticas estereotipadas, identificando as especificidades e assim atendendo a diversidade existente numa mesma classe.

Concorda Valentim (2006) quando diz que a educação do corpo deve basear-se na consideração de que o campo motor do ser humano constitui-se em um aspecto da pessoa que deve ser levado em consideração no processo de educação das crianças e jovens, devendo ser desenvolvida com base na diferenciação por

faixa etária e com respeito às diferenças individuais e ao grau de maturidade das crianças, de maneira forma lúdica.

Deve-se ainda levar em consideração as palavras de João Batista Freire e Alcides José Scaglia (apud FREIRE e SCAGLIA, 2003, p.141),

Na literatura tradicional da Educação Física, observamos descrições intermináveis sobre o desenvolvimento da motricidade, feitas como se houvesse uma pré-determinação imutável das habilidades motoras. [...] As habilidades são inicialmente primárias, depois secundárias, etc;que, em outros casos, as habilidades são inicialmente naturais, depois construídas, e assim por diante. Essas descrições marcam um determinado ponto, a partir do qual o desenvolvimento é traçado, como se esse processo fosse igual para todo mundo. São teorias que não consideram a gênese do desenvolvimento, muito menos sua complexidade.

A descrição da literatura tradicional da Educação Física, apresenta teorias que não atendem as necessidades de inclusão e que não possuem objetivos claros de desenvolvimento para o estudante com deficiência física motora. As limitações existentes no corpo do deficiente físico solicita um olhar diferenciado e único do profissional da área, buscando estudos paralelos que o norteiem em sua prática. A Psicomotricidade é a abordagem mais completa para atender à estas especificidades e assim acontecer de fato a inclusão do estudante com deficiência física motora nas aulas de Educação Física.

O que encontramos hoje em dia, são profissionais de diversas áreas se utilizando da psicomotricidade dentro de escolas, academias, hospitais, clínicas de fisioterapias, etc. Qual seria a justificativa deste fato? A atividade motora é de suma importância no desenvolvimento global do ser humano, desde quando seu nascimento. É através da exploração do movimento que se desenvolve a consciência de si mesmo e do mundo exterior. Um bom controle motor permite um bom desenvolvimento intelectual.

O estudo da motricidade, de acordo com Guilmain (1981), orientam-se em quatro direções, são essas: 1. Elaboração da síndrome de debilidade motriz e busca de suas relações com a debilidade intelectual; 2. Estudo da evolução das funções motrizes na criança e buscas de testes de níveis de desenvolvimento da habilidade manual e das aptidões motrizes em função da idade; 3. Estudo da lateralidade dominante, dos transtornos perceptivos motores e da busca de suas correlações com as dificuldades de aprendizagem das técnicas escolares de base (leitura, escrita,cálculo, etc.) em crianças com inteligência lógica normal; 4. Elaboração de testes motores que permitam

a determinação das características afetivas motrizes na criança e o estudo das relações existentes entre o comportamento motor de um sujeito e as características fundamentais de seu caráter.

Dupré (1925), foi quem primeiro falou no termo “síndrome da debilidade motriz”, relacionando-a mais tarde com a “debilidade mental”, não atribuindo a uma lesão cerebral, mas ao que ele mesmo denominou de “paratonia”. Partindo da perspectiva de Dupré (1925), Heuyer usou o termo psicomotricidade para descrever a associação entre: desenvolvimento da motricidade, da inteligência e da afetividade. Também contribuíram neste campo Wallon, Piaget, Freud e Spitz.

Nesta pesquisa, é relevante considerarmos a relação existente entre a Educação Física e a Psicomotricidade, que segundo Ferreira (2003), nas relações entre o corpo e o psiquismo, existe a finalidade de melhorar o desenvolvimento dos educandos. Para isto, iremos agora analisar os componentes dos elementos básicos da motricidade, segundo o autor Rosa Neto (2002).

### **2.3.1 Motricidade global**

Segundo Rosa Neto (2002), observar os gestos, as atitudes, os deslocamentos e o ritmo de uma criança é a melhor maneira de conhecê-la e compreendê-la. A criança brinca, de maneira espontânea, imitando cenas do cotidiano: fala movimentando-se, canta dançando ou, ao contrário, põe-se primeiro a dançar, e o canto nasce ao mesmo tempo. Desta forma, ela expressa sua afetividade e exercita sua inteligência.

Segundo Velasco (1994), é necessário que a criança conheça e reconheça seu próprio corpo e suas possibilidades, para que coordene seus movimentos no tempo e no espaço.

São as experiências vivenciadas pela criança que ampliará ou não seu repertório motor. Seu ritmo, que lhe é próprio, individual, tanto pela singularidade do ser, quanto pela maturação dos centros nervosos. É na brincadeira espontânea que a criança descobre os ajustes da atividade motora, que resultam em movimentos coordenados com objetivos a serem alcançados.

### 2.3.2 Equilíbrio

Segundo Fonseca (1995a), equilíbrio significa o controle da postura corporal do indivíduo e que revela o estado dos centros e circuitos do cérebro, ressaltando que sem eles não há atividade que possa ser realizada pelo homem, pois elas são as estruturas básicas de sustentação do corpo cerebral.

Todas as forças que operam sobre o corpo estão balanceadas durante o equilíbrio postural, permitindo que ele seja aumentado numa determinada postura (equilíbrio estático) e quando se locomove (equilíbrio dinâmico) de maneira controlada. (HORAK e MACHPHERSON, 1996 apud GOBBI, et al., 2003)

Para Rosa Neto (2002, p. 17) o equilíbrio:

É a base primordial de toda ação diferenciada dos segmentos corporais. Quanto mais defeituoso é o movimento, mais energia consome; tal gasto energético poderia ser canalizado para outros trabalhos neuromusculares. Dessa luta constante, mesmo que inconsciente, contra o desequilíbrio, resulta uma fadiga corporal, mental e espiritual, aumentando o nível de estresse, ansiedade e angústia do indivíduo.

Esta discussão do autor é íntima ao conceito de Psicomotricidade, justificando sua relevância e conhecimento por parte de diversos profissionais, das mais distintas áreas. Em concordância, Fonseca (1995a) resalta que, com insegurança gravitacional, o equilíbrio não se realiza apropriadamente, toda a instabilidade emocional se desencadeia e nenhuma atenção ou controle postural é possível. Além disso, tanto o desenvolvimento emocional quanto o psicomotor ficam comprometidos e as dificuldades de aprendizagem tendem a surgir.

Segundo Luria (1981), o equilíbrio é um elemento psicomotor, que representa uma condição básica da organização psicomotora. O equilíbrio é responsável por ajustes antigravitários, e, portanto auxilia diretamente o controle postural, estabelecendo autocontrole nas posturas estáticas e no desenvolvimento da locomoção.

Bueno (1999) resalta que o equilíbrio de uma pessoa é o que sustenta o seu corpo no espaço com seu peso e que, assim, constitui-se na base de toda a coordenação dinâmica global do ser humano. Fica claro, portanto, de acordo com as discussões dos autores citados e do que já foi dito nesta pesquisa, o quão significativo torna-se o desenvolvimento deste elemento da motricidade para o indivíduo.

### 2.3.3 Motricidade Fina

A coordenação viso-manual, descrita pelo autor Rosa Neto (2002, p. 14) diz respeito à:

Atividade mais frequente e mais comum no homem, a qual atua para pegar um objeto e lançá-lo, para escrever, desenhar, pintar, recortar, etc. Ela inclui uma fase de transporte da mão, seguida de uma fase de agarre e manipulação, resultado em um conjunto com três componentes: objeto/olho/mão. A atividade manual, guiada por meio da visão, faz intervir, ao mesmo tempo, o conjunto dos músculos que asseguram a manutenção dos ombros e dos braços, do antebraço e da mão, que é particularmente responsável pelo ato manual de agarrar ou pelo ato motor, assim como os músculos extrínsecos do olho que regulam a fixação do olhar, as movimentações oculares e os movimentos de perseguição.

A motricidade fina envolve pequenos músculos do corpo que possuem habilidade em manipular objetos pequenos com movimentos precisos, exigindo de nós certa maturação neurológica. É por isso, que desde ainda muito pequena, a criança “vê” com os dedos (VELASCO, 1994).

Durante algumas atividades que evidenciam o comportamento motor e a habilidade motora de maneira global, a visão auxilia a criança, por exemplo: uma brincadeira de pega-pega, onde a criança corre, porém numa direção estabelecida o tempo todo pelo alvo em que quer atingir, orientando a direção de sua corrida em favor da mesma direção em que o alvo percorre, dependendo e desenvolvendo sua coordenação viso motora. É o que confirma Fonseca (1995a), que diz que a visão auxilia a criança durante as atividades de velocidade-precisão e coordenação dinâmica-manual, e que nessa relação ocorre o desenvolvimento da aprendizagem.

Fonseca (apud VELASCO, 1994), também nos salienta o quanto o olho é um elemento importante em todas as áreas do desenvolvimento psicomotor, uma delas, muito importante, é a escrita.

Se observarmos um bebê que olha tudo a sua volta e se atém fixamente a alguns pontos, concluímos que a visão é uma “porta” por onde canalizamos desde muito cedo nossas descobertas. Brandão (1984) afirma dizendo que a visão é um dos instrumentos mais úteis para a descoberta do mundo e que ela é um instrumento de ação a serviço da inteligência.

A mão é um órgão que estabelece uma relação com o meio externo, é um dispositivo fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança. Fonseca (1988) diz que no ser humano, quer filogenética, quer ontologicamente, a mão assume a

função de construção, de transformação e de fabricação, é um instrumento corporal privilegiado, fruto da nossa evolução cerebral.

Ainda de acordo com o autor, a coordenação motora fina, busca na criança a sua capacidade construtiva manual e a sua destreza bimanual, que são elementos da psicomotricidade, importantes ao processo de aprendizagem.

É por volta dos seis a sete anos de idade que começamos a aperfeiçoar nossa motricidade fina, pois somos mais exigidos nesta habilidade, por conta da nossa maturidade de concentração.

### **2.3.4 Esquema Corporal**

O esquema corporal é a representação cerebral de todas as sensações corporais organizadas no córtex parietal (ROSA NETO, 2002). Para Velasco (1994), o funcionamento do nosso esquema corporal ocorre através de vias que utilizam três sistemas: o interoceptivo, que corresponde a informações que vem do meio ambiente que vivemos, o sistema proprioceptivo, que diz respeito a informações do nosso corpo, exemplo: músculos, tendões, articular, etc. e o exteroceptivo, cuja as informações dos sentidos olfativo, gustativo, visão e tato são as que prevalecem.

Para a psicomotricidade, a formação e estruturação do esquema corporal, facilita a orientação espacial. Na Educação Física, a psicomotricidade, através da educação psicomotora, incentiva a prática do movimento em todas as etapas da vida (MOLINARI & SENS, 2000b).

Para Wallon (apud LE CAMUS, 1986, p. 37),

O esquema corporal não é 'um dado inicial, nem uma entidade biológica ou psíquica', mas uma construção. [...] Estudar a gênese do esquema corporal na criança, é indagar-se como a criança chega "à representação mais ou menos global, específica e diferenciada seu corpo próprio", [...] Esta aquisição é importante. É um elemento básico, indispensável à construção da personalidade da criança (...). Éo resultado e a condição de legítimas relações entre o indivíduo e seu meio.

Na mesma linha de pensamento, Le Boulch (1986), explica que a imagem corporal não é pré-formada, ela vai se estruturando de acordo com as suas relações com o meio, suas experiências, por exemplo, as atividades motoras, onde experimentamos e exploramos as coisas são importantes a este processo. A formação do esquema corporal, cuja imagem corporal faz parte, ocorre através de duas relações: o corpo vivido, que é a imagem do corpo identificado pela criança como seu próprio EU;



e o corpo percebido que é a própria organização do esquema corporal. Para Le Boulch (1986), o pensamento piagetiano, de que a criança dispõe de uma imagem do corpo operatório, permite a ela programar mentalmente suas ações para agir diante de um objeto ou do seu próprio corpo.

Vayer e Destroper (1979), concluem que toda atividade cinética é resultado da imagem corporal, pois a imagem do corpo é a síntese de todas as mensagens, de todos os estímulos e de todas as ações que nos diferenciam do mundo exterior. O esquema corporal define a personalidade, isso é de suma importância no campo educativo.

Mais uma vez, tomando como base o estudo de Rosa Neto (2002, p. 20), a criança percebe, manipula e joga com seu próprio corpo:

Satisfação e dor, choro e alegria, mobilizações e deslocamentos, sensações visuais e auditivas e esse corpo é o meio da ação, do conhecimento e da relação. A construção do esquema corporal, isto é, a organização das sensações relativas a seu próprio corpo em associação com os dados do mundo exterior exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, já que essa organização é o ponto de partida de suas diversas possibilidades de ação. Sendo assim, esquema corporal é a organização das sensações relativas a seu próprio corpo em associação com os dados do mundo exterior.

E já que esta pesquisa trata de salientar a importância da psicomotricidade como elemento educacional na Educação Física, em 1965, Le Boulch justificou a introdução da educação psicomotora no ensino primário. Para ele, a primeira preocupação educativa devia ser com a organização correta da percepção do próprio corpo, pois se a pessoa tem consciência do seu corpo, sabe que ele é quem está no centro do mundo, é certo que ele se constituirá no elemento primordial desse mundo em que vive, o que denota que os seres humanos constroem sua consciência, também, do mundo através do corpo físico (LE BOULCH, 1983).

Fonseca (1995b) concorda quando diz que a noção de corpo inicia-se por volta dos três ou quatro anos, exatamente quando a criança está no ensino primário e só se estabelece entre dez e doze anos de idade.

### **2.3.5 Organização Espacial**

A organização espacial depende da estrutura de nosso próprio corpo e do meio que nos rodeia juntamente com suas características. Na percepção espacial, as modalidades sensoriais como: visão, audição, tato, percepção e olfato participam designando a relação do corpo físico com o ambiente.

Segundo Bower (apud FONSECA, 1995b p. 207):

A criança ascende a estruturação espacial através de um processo de desenvolvimento. Em primeiro lugar, localiza os objetos em relação a si próprios e só mais tarde desenvolve um sistema de coordenadas objetivas, por meio das quais ela pode manipular numerosos objetos no espaço através de um sistema de direções fixas.

Ainda muito pequenos, somos submetidos a uma tempestade de estímulos. Existem estudos que comprovam a memória intrauterina, quando, por exemplo, bebês que ouviram determinadas melodias na barriga da mãe e que ao nascer corresponderam a mesma melodia, não correspondendo a outros ritmos, para eles “desconhecidos”.

Rosa Neto (2002) defende que a noção de organização espacial das pessoas depende de dois aspectos que estão imbricados, o primeiro, que se refere à estrutura anatômica, biomecânica e fisiológica do próprio corpo e, o segundo, que corresponde à natureza do meio que nos cerca socialmente.

De acordo com Fonseca (1995b), a estruturação espacial desenvolve-se através de atividades neuro, tônico, sensório, perceptivo e psicomotoras e ela ocorre no cérebro. Construímos a noção de espaço desde crianças através de interpretações de dados sensoriais que possuem relação com o espaço. Segundo Fonseca (1995b), a área responsável pela estruturação espaço-temporal é a área occipito-parieto-temporal, desta forma concluímos que a organização espacial inicia-se no corpo, mas passa pela locomoção, pela percepção e finalmente representa-se.

### **2.3.6 Organização Temporal**

À medida que escrevo esta pesquisa o tempo passa. A organização temporal é uma estrutura de organização determinante para os processos de aprendizagem (FONSECA, 1995b). Para Piaget (1969), o tempo não é percebido como tal. Em oposição ao espaço ou à velocidade, ele não entra no domínio dos sentidos, pois

apenas se percebem os acontecimentos, os movimentos e as ações, suas velocidades e seus resultados. Com a estruturação temporal adquire-se consciência da ação, a noção de passado, presente e futuro.

Portanto, organização temporal é a capacidade que adquirimos para tomar conhecimento dos acontecimentos através do tempo.

Rosa Neto (2002, p. 22), afirma que:

Percebemos o transcurso do tempo a partir das mudanças que se produzem durante um período estabelecido e da sua sucessão que transforma progressivamente o futuro em presente e, depois, em passado. O tempo é, antes de tudo, memória: à medida que leio, o tempo passa. Assim, aparecem os dois grandes componentes da organização temporal: a ordem e a duração que o ritmo reúne. A primeira define a sucessão que existe entre os acontecimentos que se produzem, uns sendo a continuação de outros, em uma ordem física irreversível; a segunda permite a variação do intervalo que separa dois pontos, ou seja, o princípio e o fim de um acontecimento. Essa medida possui diferentes unidades cronométricas como o dia e suas divisões, as horas, os minutos e os segundos. A ordem ou a distribuição cronológica das mudanças ou dos acontecimentos sucessivos representa o aspecto qualitativo do tempo e a duração seu aspecto quantitativo.

“A consciência do tempo se estrutura sobre as mudanças percebidas – independentemente de ser sucessão ou duração, sua retenção está vinculada à memória e à codificação da informação contida nos acontecimentos” (ROSA NETO, 2002, p. 23).

Para Velasco (1994), a criança cria uma noção do tempo de acordo com a imposição das rotinas, fazendo com que assimile sua orientação temporal e se organize. Nosso ritmo é individual, mas existem ritmos que nos são impostos, apenas a vivência, o dia a dia é que nos fará adaptarmos a eles. Segundo Rigal (1988), os aspectos relacionados à percepção do tempo evoluem e amadurecem com a idade.

Para distinguirmos o simultâneo do sucessivo, precisamos da percepção de ordem, e isto conquistamos através da nossa organização temporal.

### **2.3.7 Lateralidade**

Noção de dominância lateral – durante o crescimento, naturalmente se define uma dominância lateral na criança: será mais forte, mais ágil do lado direito ou do lado esquerdo. A lateralidade corresponde a dados neurológicos, mas também é influenciada por certos hábitos sociais, portanto como descobrir a dominância lateral?

No nível dos membros inferiores – do ponto de vista da força pede-se à criança que percorra um trajeto com um pé, depois o outro; o lado escolhido para o primeiro trajeto é muitas vezes o lado dominante, mas a observação dos pulos revelará maior facilidade de um lado: é esse lado que determina a dominância. Do ponto de vista da precisão fazer com que leve, com um pé, uma bola ou uma lata a um determinado lugar ou fazer com que desenhe no chão com um pé um círculo ou um quadrado.

A nível dos membros superiores – pede-se à criança que faça diversos gestos do dia-a-dia e observa-se qual mão utilizada. É evidente que o material apresentado à criança não deve influir na escolha da mão. Do ponto de vista da força, lançar uma bola no jogo de “acerte no alvo”, bater um prego, abrir uma lata de conserva, levantar uma cadeira. Do ponto de vista da precisão, com uma mão lançar uma bola num cesto, distanciar um elástico com um polegar e o indicador, pregar uma alfinete em um mural, pentear-se, recortar papel com tesoura.

No nível dos olhos – por meio do caleidoscópio, do visor de uma máquina fotográfica, fazendo apontar com o dedo, olhar pelo buraco da fechadura. Pode-se observar uma lateralidade homogênea, onde a criança é destra ou canhota do olho, da mão ou do pé; uma lateralidade cruzada, onde a criança é, por exemplo, destra da mão e do olho e canhota do pé; ambidestra, quando a criança é tão forte e destra do lado esquerdo quanto do lado direito. A lateralidade é importante na evolução da criança, pois influi na ideia que a criança tem de si mesma, na formação de seu esquema corporal, na percepção da simetria de seu corpo, ainda contribui para determinar a estruturação espacial, percebendo o eixo de seu corpo bem como o seu meio ambiente em relação a este eixo.

Para Oliveira (2000), a lateralização é a propensão que o indivíduo adquire de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro, se dividindo em mão, pé, olho e audição. Portanto, existe dominância de um dos lados, e este apresenta mais força muscular, precisão e rapidez em detrimento ao outro. Também é o lado dominante que, inicia e executa as ações, utilizando o outro lado apenas como auxílio.

Rosa Neto (2002, p. 24), confirma o que diz Oliveira (2000) quanto a lateralidade:

A preferência da utilização de uma das partes simétricas do corpo: mão, olho, ouvido, perna; a lateralização cortical é a especialidade de um dos dois hemisférios quanto ao tratamento da informação sensorial ou quanto ao controle de certas funções.

Guillarme (1983), afirma que existem algumas hipóteses para a prevalência da lateralidade: visão histórica, hereditariedade, dominância cerebral e a influência do meio psico-social-afetivo e educacional.

Velasco (1994) possui uma definição importante e relacionada ao norteamo desta pesquisa quando cita que a definição de nosso lado dominante esta relacionada à cultura, ao emocional, a deficiências físicas e mentais, a fatores neurológicos, etc. Nosso cérebro possui dois hemisférios, o hemisfério direito (responsável pelo inconsciente) que funciona de uma maneira global e intuitiva, é especializado em funções espaciais e controla o lado esquerdo do nosso corpo. O hemisfério esquerdo (responsável pelo consciente), por sua vez, funciona de modo analítico e lógico, além de ser especializado em aptidões linguísticas e controla o lado direito do nosso corpo.

Para Fonseca (1995b), a lateralização manual surge no fim do primeiro ano, mas só se estabelece por volta dos quatro ou cinco anos. Já De Meur e Staes (1989), afirmam que a dominância direita e esquerda só é possível aos cinco ou seis anos de idade, ocorrendo o reconhecimento da lateralidade em outra pessoa ou objeto não antes dos seis anos e meio.

### **2.3.8 Desenvolvimento da Linguagem**

O fundamento de nossa sociedade, que nos possibilita diversas representações, chama-se linguagem. Seu desenvolvimento depende diretamente de fatores biológicos e ambientais. Tarefas construtivas práticas e o pensamento discursivo ou lógico-verbal, são formas mediante as quais, baseando-se nos códigos da linguagem, somos capazes de formar conceitos e resolver problemas complicados (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1973).

A linguagem é como um código e ainda crianças a utilizamos para expor sentimentos, nossas sensações e exprimir valores, como uma maneira de transmitir e receber informações.

Ajuriaguerra et al. (apud OLIVEIRA, 1997), distinguem duas etapas na aquisição da linguagem: pré-lingüística (até dez meses de idade, normalmente) e lingüística ou semiótica ( a partir desta idade).

Ainda bebê, todos os estímulos que recebemos definem o bom desenvolvimento da linguagem. Quanto mais somos estimulados a fala, melhor é o desenvolvimento da linguagem. Observamos que as crianças pouco estimuladas, que, por exemplo,

costumam utilizar gestos para mediar seu diálogo com o adulto, apontando para algo que desejam e logo sendo atendidas, possuem uma linguagem pouco ou nada desenvolvida. Uma linguagem pobre, com um repertório limitado, indica uma criança com poucas trocas verbais e ainda pode sinalizar também pouca afetividade ofertada.

Conforme explica Rosa Neto (2002, p. 25), a pré-linguagem se origina:

Dos gritos do recém-nascido, cuja finalidade se constituem, aos poucos, as formas de comunicação entre a criança e seu meio, além do que pode significar a expressão de um mal-estar fisiológico. Os primeiros sons ou gritos, em função das respostas da mãe, expressam rapidamente uma gama de sensações (cólera, impaciência, dor, satisfação, inclusive prazer).

Segundo Oliveira (1997), a criança aos 2 meses apresenta gestos e mímicas descoordenados que não têm qualquer significação de linguagem. Aos três ou quatro meses, mais ou menos ela emite alguns sons juntos de tonalidades diferentes, mais conhecidos como lalação, mas estes não fazem parte da língua falada.

De acordo com Rosa Neto (2002), quando surgem as primeiras palavras, instaura-se um diálogo, entre o bebê e quem faz o “papel” de mãe ou pai, estas são as primeiras sequências dotadas de sentido, com pobre rendimento, mas de fácil aproveitamento: “papá”, “mama”, etc.

Ajuriaguerra (apud ROSA NETO, 2002 p. 27) afirma que:

O acesso à linguagem propriamente dita se caracteriza por um abandono progressivo das estruturas elementares da linguagem infantil e do vocabulário que é o próprio, substituindo-o por construções cada vez mais parecidas com a linguagem do adulto. Ao mesmo tempo, a linguagem passa a ser um instrumento de conhecimento, um substituto da experiência direta. A redundância com a ação e com o gesto desaparece pouco a pouco.

Para Rosa Neto (2002), a introdução do ‘eu’ pode ser considerada como a primeira etapa de acesso à linguagem, e ocorre por volta dos três anos, depois de um período a criança se reconhece por ‘mim’ e daí surge uma longa transição em que utiliza o ‘mim eu’. Daí em diante ocorre o enriquecimento quantitativo e qualitativo a partir de uma atividade verbal ‘livre’. A criança segue utilizando uma ‘gramática’ autônoma, a partir da pequena linguagem e também através de uma atividade verbal ‘mimética’, repetindo à sua maneira, como se imitasse o adulto e adquirindo novas palavras e novas construções.

É na escola que a criança usa sua capacidade através da linguagem. Ela cria, elabora estratégias, resolve problemas, discute, aprende e vai elaborando a

complexidade da fala. No entanto, existem diferenças entre as crianças, visto que sua capacidade motora, cognitiva e sócio-econômica é influenciada e delineada de acordo com contexto no qual ela se desenvolve (PAPALIA e OLDS, 2000).

Diversos autores salientam em seus escritos a importância da escola para a inclusão. A escola é sem dúvida um espaço onde se pode propiciar muitas contribuições ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, enfim, ao desenvolvimento global daqueles que possuem deficiência física.

Conforme Díaz Felix (2011,p. 354):

Todos os professores devem refletir seriamente sobre o fato de que muitas crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem evidenciam sinais psicomotores, perceptivos e comportamentais disfuncionais que os impedem de ser colocados em salas de aula regulares sem apoio pedagógico específico...

## 2.4 A PSICOMOTRICIDADE

Toda leitura gera e produz interrogações. No que concerne esta pesquisa não deverá ser diferente, inclusive neste ponto da fundamentação teórica, o mais sinuoso de todos eles, afinal, quantos já ouviram falar em Psicomotricidade? Digo isto porque desde quando comecei a me debruçar a entender este termo e sua finalidade, tudo que escrevo, que apresento e que publico, vem acompanhado de muitas interrogações, minhas e de quem lê, este é o verdadeiro impulso da pesquisa, nunca findar-se, mantendo o constante desejo da descoberta.

Segundo Meur e Staes (1989), nos coloca que o estudo sobre a psicomotricidade é recente, remonta ao início deste século, sendo que o assunto naquela época surge apenas excepcionalmente, mas que vem afirmando na academia discussões sobre este tema pouco a pouco. As autoras afirmam também que a psicomotricidade era tratada unicamente em pesquisas teóricas direcionadas para o desenvolvimento motor da criança. Mais tarde estes estudos passaram a envolver a relação entre desenvolvimento neurológico e o intelecto da criança, fazendo com que houvesse a tomada de consciência entre o gesto e a afetividade.

Para Coste (1978), na psicomotricidade encontram-se múltiplos pontos de vista: biológicos, psicológicos, psicanalíticos, sociológicos e linguísticos.

Aqui iremos tratar de concepções e abordagens, no intuito de esclarecer melhor o “para que serve” da Psicomotricidade. Nesta mesma direção o objetivo de

relacionar a Educação Física à Psicomotricidade, buscando a importância desta relação para os estudantes com Necessidades Especiais.

Pierre Vayer (1979), afirma que a educação psicomotora é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios da Educação Física visando normalizar ou aprimorar o comportamento da criança.

Fonseca (1988), comenta que a psicomotricidade é concebida como a integração superior da motricidade e o produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. É um instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e se materializa.

Segundo Barreto (2000), a psicomotricidade é a integração do indivíduo através do movimento, levando em conta os aspectos relacionais ou afetivos, cognitivos e motrizes.

Para Molinari e Sens (2000, p. 87):

Existe uma coerência na ciência. No momento em que a psicomotricidade educa o movimento, ela, ao mesmo tempo, coloca em jogo as funções da inteligência. A partir dessa posição, observa-se a relação profunda das funções motoras e cognitivas e que, também pela afetividade, encaminha o movimento.

Em princípio, a psicomotricidade compreendia o corpo nos seus aspectos anatômicos, neurofisiológicos, e locomotores, sendo este corpo coordenado no espaço e no tempo, para emitir e receber significados. Posteriormente, concebeu-se a psicomotricidade como uma forma de se relacionar através da ação, através da tomada de consciência para unir o corpo em seus vários aspectos: mente, espírito, natureza e sociedade. Portanto, a psicomotricidade é a ligação entre o pensamento e a atividade motora (MOLINARI e SENS, 2000).

Ajuriaguerra (1973) considera que a evolução da criança é sinônimo de conscientização e conhecimento cada vez mais profundos do seu corpo. Através de seu corpo a criança elabora as suas experiências e aprende a se organizar em sua totalidade.

De acordo com Levin (1995, p.22), “apesar da psicomotricidade se desenvolver como uma prática independente no século XX, seu nascimento ocorre num momento em que o corpo deixa de ser pura carne para transformar-se num corpo falado.” Podemos afirmar que na história da psicomotricidade identificamos diferentes transições: do motor ao corpo e deste ao sujeito, desta forma não



podemos afirmar que eles são sinônimos, e é por isso que a psicomotricidade é nomeada.

Levin (1995, p.23) também afirma que “já no século XIX, com o desenvolvimento e as descobertas na neurofisiologia, começa a constatar-se que há diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja lesada claramente”.

A relação da Educação Física com a psicomotricidade surge a partir de discussões geradas numa época em que vários profissionais da área ampliaram seus estudos. Para Gonçalves (2002a), “na década de 80 a Educação Física sofreu uma crise de identidade que originou uma mudança nas políticas educacionais. O enfoque passou a priorizar o desenvolvimento psicomotor do aluno”.

Salienta ainda Gallardo; Oliveira (apud ARAVENA, 1998, p.22) que “no início dos anos 70, foi trazida ao Brasil uma corrente denominada psicomotricidade desenvolvida a princípio com a finalidade de recuperar a imagem corporal dos mutilados de guerra. Daí expandiu-se para outras áreas ligadas à aprendizagem”.

Lê Boulch (1982) discute em seus estudos que “a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das insuficiências na Educação Física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo”.

Começamos aqui a discutir a relação da Educação Física com a Psicomotricidade, pois vários autores citam o surgimento da psicomotricidade a partir de uma crise na área da Educação Física, porém atualmente encontramos a reeducação psicomotora, a terapia psicomotora e a clínica psicomotora, como atuações diferentes dentro do mesmo campo.

Retomando a discussão sobre origem da Psicomotricidade, sabemos que este termo apareceu pela primeira vez, no campo da Neurologia, no discurso médico e este foi um período em que se precisava nomear as áreas específicas do córtex cerebral de acordo com suas funções específicas, isso ocorreu no século XIX. No século XX, como já foi afirmado aqui por Esteban Levin, a psicomotricidade passou a ser reconhecida como ciência e desenvolver-se independente.

A psicomotricidade originou-se no início do século passado, consolidando-se nos anos 1960. Nasceu na França, em 1907, com os estudos de neuropsiquiatria infantil de Ernest Dupré sobre a síndrome da debilidade motriz e a síndrome da debilidade mental (NEGRINE, 2002; YANES, 2010; LORENZON, 1995). A debilidade motora, segundo Yanes (2010), é o “estado no qual a insuficiência

psicomotora não é decorrente de comprometimentos da estrutura orgânica”; este foi considerado como o primeiro quadro psicomotor estudado.

A psicomotricidade sofreu grande influência do pensamento de Descartes, que ilustrava a teoria dualista corpo-alma. O ser humano era tratado de forma fragmentada, baseado nesse conceito cartesiano. Deve-se a esse fator, no princípio, o vínculo da psicomotricidade ao modelo médico, que trabalhava nessa perspectiva. “A educação contemporânea do século XX é, ainda, influenciada pelo pensamento dualista, como se percebe na robotização e no estudo biomecânico do indivíduo, submetendo infelizmente o corpo humano às leis de rendimento. O corpo é instrumento-objeto” (LORENZON, 1995, p. 18).

O autor Negrine (1995) nos chama a atenção para as teorias reducionistas biológicas e condutismo mecanicista, que tentam explicar o desenvolvimento humano através de bateria de teste, e que ainda se constata na atuação de diversos profissionais. Cita a bateria de testes estudada por Oseretsky, que confere o perfil psicomotor durante a infância de cada sujeito, e propõe os estudos na concepção histórico-cultural, de Vygotsky (2003), para “explicar a evolução da motricidade humana” (NEGRINE, 1995, p. 136).

Torna-se difícil, na metade do século XX em diante, uma definição única para a psicomotricidade. Existe a escola americana, a escola russa, a escola europeia, e não poderíamos deixar de mencionar ainda, a filosofia oriental, desde milênios, sobre os conceitos da corporeidade e seus fins místicos, espirituais. No Brasil, a escola europeia é que tem enorme influência sobre os psicomotricistas. Autores, no decorrer do século XX, trouxeram contribuições importantes para o repensar do corpo na psicomotricidade, como Wallon, Winnicott, Piaget, Vygotsky, etc.

Vygotsky está ligado a estudos que Negrine (2005) desenvolve na psicomotricidade relacional e que permeia esta dissertação.

Wallon se opõe o conceito de reducionismo neurológico, fruto do dualismo corpo-alma. O autor sustenta um paralelismo entre as manifestações motoras e psíquicas, afirmando que através do movimento constituímos um elemento de base no desenvolvimento que permite comunicação do psiquismo com o corpo, corpo racional para corpo emocional.

Dr. Dupré vinculava a relação entre movimento e inteligência, enquanto Wallon relacionava motricidade e caráter. Importantes trabalhos sobre os aspectos psicofisiológicos da vida afetiva, a consciência corporal, a relação intrínseca tônus-

emoção, chamada de “diálogo tônico”, influenciam e modificam os conceitos de psicomotricidade, principalmente na escola europeia.

Exatamente aí que surge a psicanálise e os conhecimentos de Freud, sobre o consciente e o inconsciente, onde ele diz que o consciente é uma pequena parte da mente, incluindo aquilo que tomamos consciência num determinado momento. Já as áreas da consciência menos expostas e exploradas, ele chama de inconsciente.

Segundo Freud (1933,p. 90), existem conexões entre todos os eventos mentais e quando um sentimento, um pensamento, parece não estar relacionado aos sentimentos e pensamentos que o precedem, as conexões não estão no consciente, estariam então no inconsciente. Freud diz: “denominamos um processo psíquico inconsciente, cuja existência somos obrigados a supor - devido a um motivo tal que inferimos a partir de seus efeitos - mas do qual nada sabemos”.

Freud (1920, p. 41-42) diz: “Aprendemos pela experiência que os processos mentais inconscientes são em si mesmos intemporais. Isto significa em primeiro lugar que não são ordenados temporalmente, que o tempo de modo algum os altera, e que a ideia de tempo não lhes pode ser aplicada”. O inconsciente carrega elementos instintivos que não são acessíveis à consciência, o que foi excluído da consciência. Esses elementos não são esquecidos nem perdidos, mas não é lembrado.

Assim sendo, para Freud (1933)a maior parte da consciência é inconsciente. No inconsciente estão os determinantes da personalidade, os instintos, as pulsões e as fontes da energia psíquica.

Lacan, nos fala da teoria do “estágio do espelho”, designando um momento psíquico da evolução humana, situado entre os 6 e os 18 meses. Lacan concluiu que o olhar do outro é base da constituição do sujeito. O bebê, portanto, projeta a imagem que o outro deu a ele, normalmente familiares ou pessoas próximas. Lacan se subsidiou no médico e psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), para quem o reconhecimento da imagem da criança já representa a existência de um eu.

Em acordo com a teoria sociointeracionista de Vigotsky (2003), as concepções de Freud (1920) e Lacan, colocam a psicomotricidade numa perspectiva de que com o outro nos formamos, nos desenvolvemos conforme o meio em que vivemos, pois esta convivência com o outro e com o meio influencia nosso processo de constituição de sujeito em formação.

A partir da abordagem psicanalítica, outros conceitos como o da antropologia, da sociologia, da pedagogia e da educação física acrescentam-se, evoluindo durante os anos 60 e 70 com os estudos dos psicomotricistas Aucouturier e Lapierre, dividindo-se em psicomotricidade funcional, com famílias de exercícios, e em psicomotricidade relacional, utilizando-se do brincar, do lúdico, do mundo de fazer-de-conta para desenvolver suas sessões.

Negrine continua os estudos sobre a Psicomotricidade e após leituras dos autores Aucouturier e Lapierre, o autor define este próximo período como continuador, inovador e de ruptura. O autor afirma que os psicomotricistas Lapierre e Aucouturier são os expoentes da chamada psicomotricidade relacional.

Enquanto Negrine toma como ponto de partida os conceitos de Vygotsky, por exemplo, Aucouturiere Lapierre partem dos conceitos de Wallon e Piaget. Neste período, denominado por Negrine de continuador, a psicomotricidade era baseada na falta, na doença, na concepção médica. Era comum neste período a realização de uma avaliação diagnóstica e prescrição de exercícios.

Sendo assim, Negrine se refere, à introdução do jogo como componente pedagógico nas sessões de psicomotricidade e a formação do psicomotricista passa a ter um novo olhar, preocupando-se agora com sua formação pessoal. Apoiados na psicanálise, Aucouturiere Lapierre lançam diversas obras: *Simbologia del movimiento* (1977), *La educación psicomotriz como terapia: Bruno* (1977) e *El cuerpo y el inconsciente* (1980).

Da psicomotricidade funcional, surge a teoria da psicomotricidade relacional, onde os autores priorizam na criança seus conhecimentos prévios, ou seja, o que ela já sabe fazer. A criança se desenvolve a partir de sua relação com o outro, numa educação mais criativa, autônoma, através do jogo espontâneo.

Neste momento em que se discute a formação do psicomotricista, se discute uma formação polivalente, mais completa, para que atenda às necessidades trazidas pela criança.

Existe uma influencia europeia na prática entre os psicomotricistas aqui no Brasil, principalmente nas concepções de Wallon, Piaget e Ajuriaguerra. Para Negrine (1995, p. 74), foi através da reeducação psicomotora que a psicomotricidade surgiu como prática pedagógica. A criança que apresentava qualquer dificuldade de aprendizagem, como por exemplo, dislexia, disgrafia, dificuldade de cálculo, disortografia, etc, e comprometimento no seu

desenvolvimento psicomotor, estando este não compatível com a idade cronológica, era encaminhada para a reeducação psicomotora.

Yañes (2010) confirma que a reeducação “foi o primeiro modelo de intervenção adotado por todas as disciplinas que se ocupam dos aspectos instrumentais do desenvolvimento”. Nesse modelo, fica claro que as funções psicológicas e psíquicas são consideradas elementos intermediários, não como parte de um desenvolvimento como um todo, tornando-se fragmentada. Negrine (2002, p. 140) complementa dizendo que “se uma criança apresenta inabilidades motrizes, não se trata de educar de novo, mas de oportunizar aprendizagens”.

No capítulo desta pesquisa em que tratamos do desenvolvimento motor, vemos a complexidade e amplitude da constituição de um ser humano e evidenciamos a importância de um ambiente pedagógico para que a criança amplie seu vocabulário psicomotor, sendo a motricidade humana mais relacionada aos aspectos externos, de ordem sociocultural, do que a aspectos internos, somente funcionais.

Para Negrine (2002, p. 141), a psicomotricidade, não deve ser um treinamento de ações mecânicas, mas deve propiciar o avanço dos processos evolutivos, que são a maturação neurológica numa ampla dimensão das aprendizagens: verbal, mímica, gestual e motora. O autor salienta que a psicomotricidade de cunho educativo, deve ser apresentada a crianças em idade pré-escolar, como uma ação psicopedagógica, favorecendo vários avanços, em aspectos como os da comunicação, expressão corporal e as vivências simbólicas. Já a psicomotricidade terapêutica, ocupa-se das crianças que apresentam dificuldades de comunicação e expressão corporal, estejam elas com desenvolvimento neurológico normal ou alterado, com necessidades especiais como deficiências físicas ou mentais.

#### **2.4.1 A Educação e Reeducação Psicomotora**

Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP, 2009), psicomotricidade é uma ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Relaciona-se ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o

intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Tendo em vista que a educação psicomotora nasceu nos serviços de neuropsiquiatria infantil com o nome de reeducação psicomotora, sua imagem inicial está associada à patologia, mas a corrente educativa se sobrepôs a essa prática inicial.

Sobre a reeducação psicomotora ainda podemos discutir sobre sua prática no que diz respeito principalmente à atuação do educador.

Para Meur e Staes (1989, p.24),

a reeducação psicomotora precisa ser bem dirigida para ajudar a criança a resolver seu problema a partir do momento em que surge, a perder menos tempo para se desenvolver afetiva e intelectualmente, em suma, a torná-la feliz na escola e na sociedade.

Dados recentes demonstram que a educação psicomotora é uma proposta que passa a ocupar lugar de destaque, principalmente nos currículos do ensino pré-escolar em países como França, Bélgica, Itália, Espanha e Portugal, segundo a Associação Europeia de Escolas de Formação para a Prática Psicomotriz (ASEEFOP).

Sobre a importância da psicomotricidade, Oliveira (1997, p.23) afirma que “é importante evidenciar como a psicomotricidade pode auxiliar o aluno a alcançar um desenvolvimento mais integral que o preparará a uma aprendizagem mais satisfatória”.

Entendemos por psicomotricidade, o corpo e suas produções motoras ligadas ao mecanismo do organismo, Berges (apud YANEZ, 1997, p.13) afirma que o indivíduo humano possui um “equipamento neurofisiológico de base que corresponde às estruturas anatômicas propriamente ditas, no sentido físico do termo, e funções que são sustentadas por essas estruturas.”

Conforme Carvalho (1996a, p. 85),

A educação psicomotora se coloca no sentido de uma educação que não se restringe apenas ao saber escolar ou então, ao aperfeiçoamento específico da motricidade, porém, dirige-se à formação da personalidade, à sua expressão e organização através das atividades humanas de relação, realização e criação. Esta compreende a educação do ser-humano nos seus aspectos corporais, motores, emocionais, intelectuais e sociais.

A Educação Psicomotora é um processo educativo que, por meio do corpo e do movimento do sujeito, tomados como ação psicomotora deste, dirige-se ao Outro, às relações sócio-afetivas, priorizando-as por meio da instauração do diálogo tônico-corporal, do olhar, gestos e posturas, mímicas e imitações entre outros instrumentos próprios da psicomotricidade.

A Educação Psicomotora dirige-se igualmente à cultura, ao seu universo físico e conceitual, às relações com o meio em que a cognição emerge primordialmente, de modo que o sujeito possa ele próprio, descobrir o mundo e produzir no mundo por meio de manipulação, contato, exploração, construção e desconstrução dos objetos.

Para Carvalho (2003) existem alguns recursos que devem ser promovidos pela Educação Psicomotora como os sociais, afetivos, lingüísticos, culturais, físicos, espaciais, materiais e pedagógicos. Esses recursos devem permitir ao sujeito estabelecer uma interação rica com seu meio, mobilizando neste, elementos para seu desenvolvimento a partir dos recursos que ele próprio dispõe em determinado momento.

Entendemos que existem algumas contribuições de diversos autores sobre a história da psicomotricidade. Nessa perspectiva, para que possamos entender as tendências atuais e analisar as inovações que vem sofrendo a prática pedagógica psicomotriz, iremos abordar algumas concepções e pensamentos destes autores.

### ➤ **Concepções de Maigre e Destrooper**

Estes autores destacam que inicialmente havia grande ambigüidade na formulação das concepções psicomotoras tanto da educação como da reeducação, já que depois de Descartes a medicina e a filosofia francesas passaram a se ocupar dos problemas do dualismo corpo-espírito. Também outorgaram grande importância à consideração psicobiológica de Henri Wallon, que presta grande ajuda para que a psicomotricidade adquira uma personalidade própria. A psicologia do conhecimento de Piaget trouxe à psicomotricidade elementos novos, pela importância atribuída por ele ao dinamismo motor, considerando como ponto de partida a capacidade construtiva e/ou elaborativa da criança. Deve-se ainda acrescentar os estudos sobre o jogo das crianças do ponto de vista psicanalítico, como os de Winnicott (1979),

que tiveram influência considerável nos trabalhos de Lapierre e Aucouturier. Maigree Destrooper comentam sobre a contribuição da paidopsiquiatria, que na obra de Ajuriaguerra tem especial relevância. Afirmam também que os franceses se interessavam quase que exclusivamente pelas práticas educativas e re-educativas. Portanto, são muitas as contribuições de investigadores franceses para definir a psicomotricidade como área de estudo e de investigação.

### ➤ **Concepções de Francisco Ramos**

Ramos é um autor espanhol que escreveu apenas um livro sobre psicomotricidade apesar de ter feitos um excelente rastreamento teórico sobre a evolução da psicomotricidade na França. Seus estudos recolhem as contribuições de Maigree Destrooper analisando as principais concepções psicomotriz. Segundo Ramos; Guilmain fez a primeira formulação da educação psicomotriz, posteriormente as concepções psiquiátricas e neuropsiquiátricas têm seu ponto de partida nos trabalhos de Ajuriaguerra. Ramos afirma que Le Boulchse apoia em dados e investigações da fisiologia, da psicologia, da sociologia e da filosofia das educações nos seus estudos de psicocinética. Também apresenta importantes reflexões sobre o movimento humano, cujas características fundamentais são a plasticidade e o caráter social. Por ser um teórico da psicomotricidade e não um prático como Aucouturie, por exemplo, Ramos teve méritos ao reconhecer o enfoque inovador dos estudos de Vygotsky.

### ➤ **Concepções de Jean Le Camus**

Le Camus se preocupa em destacar a influência de Wallonna evolução do estudo da psicomotricidade em suas diferentes vertentes. Posteriormente, faz uma retrospectiva da evolução da psicomotricidade na França e analisa a partir de três impulsos: o impulso dos anos trinta, que se caracteriza por influência da obra de Edouard Guilmain, o segundo impulso que ocorre nos anos sessenta e recebe a influência de Wallon destacando a época da “impressão corporal” e o terceiro impulso durante a década dos anos setenta onde os pedagogos inovam seu fazer



pedagógico e ajudam a desenvolver na criança as potencialidades relacionadas com a motricidade de expressão e de comunicação.

➤ **O pensamento de Pierre Vayer**

Em 1960 a publicação da obra *Educación Psicomotriz y retraso mental*, de Picq e Vayer, inaugura a concepção psicopedagógica da psicomotricidade considerando que a ação psicomotriz é uma ação pedagógica, que utiliza os meios da Educação Física com a finalidade de normalizar ou de melhorar o comportamento da criança. Vayer sustenta que a criança tudo sobre o mundo utilizando seu ser como um todo, elaborando sua personalidade através de seu corpo e do corpo dos demais. Destaca ainda a importância do diálogo corporal na relação que a criança estabelece com seu “eu” corporal. A evolução teórica de Vayer passa da reeducação ao plano da educação psicomotriz.

➤ **Pensamento de Jean Le Boulch**

A concepção do Dr. Le Boulch surge a partir da elaboração de sua tese de doutoramento em 1960 onde critica os métodos utilizados pela Educação Física e pela ginástica, por tender-se ao dualismo cartesiano. Sua proposta pedagógica se caracteriza por ser um método geral de educação que utiliza o movimento humano sob todas as suas formas. A educação psicocinética proposta por Le Boulch baseia-se nos seguintes princípios: se constitui em um método para desenvolver as qualidades fundamentais do ser e conseguir melhor ajuste do homem com seu meio, é um método que situa a atitude pedagógica preferentemente em uma atitude não-diretiva, se estrutura em uma concepção unitária da pessoa, se dirige em direção a uma pedagogia ativa e se apoia na noção de “estruturação recíproca”, isto é, o mundo e o “eu” se constroem de maneira correlativa e se estruturam reciprocamente. Le Boulch salienta a concepção de corpo-instrumento e fundamenta sua base teórica sobre o movimento humano, partindo da concepção da existência corporal como uma unidade total.

➤ **Pensamento Psicanalítico (S. Freud, M. Klein, d. Winnicott, W.Reich, P. Schilder, J. Lacan, M. Mannoni, F. Dolto, Samí Alí)**

Em 1977 surgem os primeiros esboços de uma nova teoria psicanalítica sobre a psicomotricidade e novos termos são introduzidos como, inconsciente, transferência, imagem corporal, etc. Na Argentina são criados os primeiros institutos de reeducação para deficientes mentais, o primeiro deles foi em 1946/47, coordenado pela Doutora Tobar Garcia e era formado por uma equipe de médicos, psicólogos e professores de diferentes áreas. Em 1949 são criadas mais duas escolas especiais, porém é na década de 1970 que a psicomotricidade clínica inicia-se fora do campo educativo, influenciada pela psicomotricidade francesa. Ao longo da história a psicomotricidade passa por diferentes transições: do motor ao corpo e deste ao sujeito com um corpo em movimento, surge a clínica psicomotora, que se ocupa com o eixo da transferência, o corpo real, imaginário e simbólico visto pelo psicomotricista, que se ocupa do sujeito e não mais da pessoa, da transferência e não mais da empatia, do vínculo ou da comunicação corporal, da vertente simbólica e não mais da expressiva, da estrutura dos transtornos psicomotores e não apenas em seus signos.

## 2.5 UMA VISÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA

Falar historicamente da Deficiência é como falar em algo que parece não sair do “era uma vez”, ou seja, da primeira página de uma história. Ainda agora, nos deparamos com um mundo muito pouco adaptado à realidade da deficiência, tanto estruturalmente, quanto psicologicamente. De acordo com a ONU estima-se que existam cerca de 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo (BERNARDES, 2009).

No Brasil, o censo do ano de 2000, uma população de 14,5% declarou possuir algum tipo de deficiência, o que corresponde a 24,6 milhões de pessoas. Esses sujeitos eram mortos, ou considerados, pela sua deficiência, pagadores de pecados cometidos em “outras” vidas. Podemos perceber marcas de perseguição, sofrimento, discriminação e marginalização ao longo da história, pois as antigas sociedades entendiam estes indivíduos como exemplos de degeneração da espécie

humana, representando um transtorno para a sociedade, devendo então serem banidos (RIBEIRO E DAUMEL, 2003).

Podemos comprovar neste trecho de que forma eram feitas as denegações dos sujeitos com alguma deficiência:

Como retribuição para o usufru da terra, os espartanos se comprometiam a prestar os serviços, especialmente guerreiros, de que sua classe social necessitava para a defesa ou expansão. Os filhos defeituosos ou débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo de armas (PONCE, 2005, p. 40).

Atualmente, pensar deficiência, não deve se restringir ao corpo biológico de quem apresenta alguma limitação motora ou psíquica. Existe uma história sobre o conceito de normal/anormal, deficiência/eficiência, por exemplo, como eram tratados os sujeitos que apresentavam alguma “deficiência” na Grécia Antiga e no Império Romano? E na Era Cristã e na Idade Média? E, por fim como refletir sobre a deficiência na educação desde a Modernidade?

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em cadeira de rodas ou o que usa aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1999).

Na Idade Média pensava-se que as pessoas com deficiência eram indivíduos com “castigos divinos” ou “possessões demoníacas”. Para Rodrigues (2006), a igreja católica atribuía a existência de pessoas com deficiência como sujeitos enviados por Deus para testar a caridade das pessoas.

Carvalho (2010) diz que no Renascimento, entre o século XVII e XVIII, as pessoas com deficiência passam a ser vistos de forma diferente, numa visão

diferente da qual a igreja católica sustentou durante todo período medieval. A partir daí a deficiência começa a ser observada do ponto de vista da medicina e na Europa surgem alguns estudos pedagógicos a respeito.

Parecem acontecimentos tão distantes, mas que fortemente nos influenciam ainda hoje. A forma física, que naquela época era cultuada, ainda é muito valorizada e atualmente influencia o conceito de beleza de nossa sociedade.

Os primeiros institutos especializados no atendimento a pessoas com deficiência no Brasil, surgem apenas no período do segundo império, em 1884 e em 1887 surge o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Depois fora criado o Asilo dos Inválidos da Pátria que era destinado aos ex-combatentes mutilados em guerras.

[...] o grande número de mutilados ocasionados pela I e II Guerras Mundiais, o contingente, cada vez maior, de pessoas vitimadas por acidentes de trabalho, como decorrência da mecanização da indústria, acidentes de trânsito, lesões congênitas e doenças causadoras de anomalias físicas (LEMOS, 1981, p. 27).

Após a Segunda Guerra Mundial surgiram algumas pesquisas no contexto da reabilitação de pessoas com deficiência, os esportes eram utilizados como meio de prevenção de distúrbios e na reabilitação social, física e psíquica.

Foi fundada então a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em 1950, atendendo pessoas com paralisia cerebral, deficiências físicas e problemas ortopédicos. Porém, as pessoas com deficiência eram vistas apenas como pacientes.

A educação de pessoas com deficiência segundo Sasaki (1997), divide-se em quatro fases. A primeira fase, compreende o período anterior ao século XX, onde o ensino era proibido para as pessoas com deficiência. A segunda, inicia-se a partir do século XX, diz respeito ao período da segregação, surgem as escolas especiais na tentativa de atender as especificidades de cada deficiência.

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder freqüentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar (BEYER, 2010, p. 14).

A terceira fase, surge na década de 70, surgem as primeiras tentativas de inclusão nas classes regulares, para aproximar o indivíduo com deficiência ao convívio social, acreditando que assim o aproximaria da “normalidade”.

A partir dos anos 80 até os dias atuais surge a quarta fase, conhecida como inclusão, onde o sistema de ensino deve acolher a todos, independente de qual for sua deficiência.

A proposta da inclusão é uma educação onde todos os alunos, com necessidades educacionais aparentes ou mais graves, possam aprender juntos em classe regular, através de uma educação especial apropriados, respeitando suas necessidades individuais (CORREIA, 1997).

Conforme Beyer (2010) a ideia de escola inclusiva tende a ser uma proposta ousada, pois nunca existiu na história da humanidade um sistema escolar que realmente atendesse a todos sem distinção.

(...) na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas (BEYER, 2010, p.13).

Isto ainda é uma realidade e superar esse pensamento e esta prática é o desafio maior, antes mesmo de preparar um corpo docente, que também é algo importante e que muito ainda há para ser realizado, temos que desbloquear uma sociedade preconceituosa e desacreditada, que começa em nós, num pensamento historicamente enraizado e entranhado em nossas mentes e atitudes.

Vygotsky (1989) diz que o aprendizado é produzido socialmente e através das interações sociais. Para ele, quando o sujeito internaliza o produto das relações sociais de troca com outro, acontece a aprendizagem. A partir daí, ocorre um contínuo aprendizado, ocorrendo um processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social cada vez mais elaborado.

Para Vygotsky (1988), ao determinar que a pessoa com deficiência não consiga estabelecer as relações sociais que os “ditos normais” conseguem, restringe-se a socialização e se inicia então a produção social da deficiência. Esse esquema é chamado por Vigotsky de “Menos Valia”, onde entende que não é um déficit orgânico, como a falta de um membro ou de um sentido, que fará com que o indivíduo seja deficiente, mas sim a deficiência que é produzida socialmente.

Ferreira e Guimarães (2003, p.70) concordam com a ideia de Vygotsky:

Pior que o desgaste é o constrangimento, causado por atitudes preconceituosas travestidas de excesso de zelo, como, por exemplo, a de impedir publicamente a curiosidade infantil a respeito de uma bengala ou uma cadeira de rodas. Essas e muitas outras atitudes deixam clara a “discriminação” como peso social que não só a pessoa com deficiência, mas toda a sociedade é “fadada a carregar”.

A escola é um espaço em que passamos um terço de nossas vidas. Um espaço onde ocorrem trocas, socializações e desenvolvimento em todas as áreas, portanto é neste espaço onde pode ocorrer para muitos autores o processo de inclusão para alunos com deficiência:

[...] as amizades servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, assim como para proporcionar às crianças proteção, apoio e uma sensação de bem-estar. As amizades desenvolvidas na infância são a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta (BISHOP et al, 1999, p.184).

A escola é muito importante para qualquer criança, mas é ainda mais importante para a criança com deficiência. É na escola que a criança aprende a confiar em si mesma, percebendo que é capaz de realizar a maioria das atividades, embora levando um pouco mais de tempo. Para o jovem e o adolescente a escola é um lugar de possibilidades, principalmente no que diz respeito a aprendizagem.

### **2.5.1 A Deficiência física-motora**

A deficiência física-motora refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema ósteo-articular, o sistema muscular e o sistema nervoso.

Também em conformidade com a socióloga Marta Gil:

A deficiência física pode ser definida como uma desvantagem, resultante de um comprometimento ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho motor de uma determinada pessoa, ocasionando alterações ortopédicas e/ou neurológicas.

Pessoas com deficiência física são aquelas que possuem algum comprometimento da capacidade motora, baseando-se na normalidade dos padrões estabelecidos. Algumas pessoas associam a deficiência física com a deficiência mental, porém a deficiência física afeta as funções motoras e não cognitivas.

Do que é decorrente a deficiência física? Existem várias causas, pode ser um acidente vascular cerebral (derrame), um traumatismo craniano, uma amputação ou até mesmo uma lesão medular. A principal causa da deficiência física hoje tem sido a violência urbana, que são os acidentes no trânsito ou de trabalho.

Sobre as causas da deficiência física em crianças, podemos elencar: causas pré-natais, tentativas de aborto mal sucedidas, perdas de sangue durante a gestação, remédios ingeridos erradamente, crises durante a gestação de hipertensão, problemas genéticos, infecções intrauterinas como rubéola, toxoplasmose, sífilis, radiações, tóxicos, álcool, chumbo, drogas, etc. As causas perinatais são: problemas respiratórios na hora do nascimento, prematuridade, bebê que entra em sofrimento passando da hora do nascimento, cordão umbilical enrolado no pescoço, posição incorreta da criança para nascer. Causas pós-natais: parada cardíaca, infecção hospitalar, fator RH, infecções no cérebro como meningite e encefalite, inflamações e abscessos no cérebro, traumatismo no crânio (quedas ou outros acidentes) e parada cardíaca.

As lesões físico motoras, podem ser: lesão cerebral ou paralisia cerebral. A paralisia cerebral é um distúrbio do movimento e/ou da postura que ocorre em consequência de uma lesão que pode ter ocorrido no cérebro durante a gestação, na hora do parto ou logo após o nascimento, devido a uma interrupção no fornecimento de oxigênio para o cérebro. A lesão afeta, em graus variados, a locomoção, a fala e a coordenação motora. Ainda existem as hemiplegias, que é quando a metade esquerda ou direita do corpo fica paralisada. Isso ocorre devido a lesão de células nervosas do cérebro que comandam o movimento desta parte do corpo. A lesão medular e as tetraplegias tratam de uma paralisia dos membros superiores (braços) e dos inferiores (pernas). Já as paraplegias, são a paralisia dos membros inferiores (pernas). Também as miopatias (distrofias musculares), abrangem um grupo de disfunções musculares com alguns sintomas em comum, decorrentes de falhas no desenvolvimento de fibras musculares e outras.

Uma doença chamada esclerose múltipla, ocorre pela degeneração do sistema nervoso, provocando enrijecimento dos membros e dificuldades de locomoção. Um outro caso, é o da espinha bífida, que é ocasionada pela má formação da coluna vertebral e da medula espinhal, durante a formação do feto. As amputações ocorrem, tanto em pessoas que nasceram sem um membro, perderam-

no em um acidente ou precisaram amputá-lo por motivo de saúde, como um problema circulatório ou até mesmo o que chamamos de gangrena.

Ainda podemos citar lesões nervosas periféricas, sequelas de politraumatismos, malformações congênitas, artropatias, reumatismos inflamatórios da coluna e das articulações, lesões por esforços repetitivos (L.E.R.), sequelas por queimaduras, distúrbios posturais da coluna, sequelas de patologias da coluna, distúrbios dolorosos da coluna vertebral e das articulações dos membros, tudo isso como causa de uma deficiência física.

## 2.6 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA PSICOMOTRICIDADE PARA O ESTUDANTE COM NECESSIDADES ESPECIAIS (NESTE CASO, DEFICIÊNCIA FÍSICA-MOTORA)

Historicamente, segundo Darido et al (2001), além de proibições de matrículas de alunos considerados “inaptos” para a atividade física em aulas de Educação Física, aconteceram outros exemplos de discriminação, incluindo atestados médicos de liberação das aulas, além de testes práticos que eram incluídos junto com o tradicional vestibular das Universidades, usados como elemento de admissão nos cursos superiores de Educação Física, servindo estes para barrar o ingresso de todos que não demonstravam estar no padrão de rendimento físico parametrizado. Como já foi dito em capítulos anteriores, a Educação Física passa por “crises” e transformações que deram conta de mudanças significativas em suas abordagens teórico metodológicas, passando a dar ênfase às questões psicológicas e sociais e não apenas biológicas. Mas a pergunta que fazemos hoje quando nos propusemos a discutir esta relação é: esta realidade “passada” mudou?

Norteados pela área médica e militar, os cursos de Licenciatura em Educação Física formavam professores fundamentados numa base biológica, tendo como referência um ser humano padrão, sem defeitos, o que dificultava pedagogicamente o trabalho do professor de Educação Física, quando deparavam-se com alunos com deficiência:

O que se percebia desde a década de 1980 na formação profissional e na produção científica da área era a predominância de uma concepção tradicional e tecnicista, de concepções curriculares



questionáveis do ponto de vista dos avanços científicos e tecnológicos e, principalmente, que não atendiam às necessidades sociais. Na maioria das vezes, a estrutura curricular dos cursos estava preparada para formar o professor com uma ação meramente técnica, de executar e condicionar fisicamente seus alunos (OLIVEIRA, 2007, p. 27-28).

A resolução 03/1987, do Conselho Federal de Educação (CFE), durante muito tempo, responsabilizou-se em fixar os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena) (BRASIL, 1987). Esta resolução serviu como a base norteadora dos cursos do país até ser revogada com o advento da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 07/2004. Esta foi a primeira alteração significativa na formação da área desde 1969, e este foi o ano em que a Educação Física se tornou um curso de nível superior no Brasil, iniciando a discussão de que os cursos deveriam implantar pelo menos uma disciplina em seus currículos que discutissem as temáticas referentes às pessoas com deficiência.

Foi revelada a partir daí as fragilidades na formação e na preparação de professores para trabalhar com pessoas com deficiência. Mais tarde, surgem nos cursos de nível superior em Educação Física, a disciplina de Educação Física Adaptada. Segundo Bueno e Resa (1995), ela não se diferencia da Educação Física convencional em seus conteúdos, mas compreende todo um processo de atuação docente, envolvendo metodologias e técnicas que podem ser aplicadas à pessoa com deficiência, visando atender às necessidades específicas dos alunos.

Segundo Meur e Staes (1989), o professor de Educação Física pode ser igualmente educador em psicomotricidade, sendo que ele fará com que as crianças executem as atividades motoras as quais o professor de classe não estaria apto a executar. Recentemente Soares(1996) adverte sobre a importância das influências da psicomotricidade na Educação Física,

O discurso e prática da educação Física sob a influencia da psicomotricidade, coloca de modo nunca antes visto a necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares, pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação escolar dos cânones da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado (SOARES, 1996, p.5).

As abordagens do ensino da Educação Física, que surgem a partir deste período foram muitas: a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a crítico superadora

e a crítico emancipatória, estão dentre as principais. Vamos falar nesta pesquisa sobre a psicomotricidade e sobre a abordagem crítico superadora, utilizando as duas para obtermos respostas aos questionamentos aqui levantados.

A Educação Física é entendida como sendo uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança como sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento. Busca entender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico(COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As aulas de Educação Física possuem flexibilidade dos conteúdos e isto proporciona adaptação às necessidades individuais dos alunos, segundo Lehnhard et al (2009), possibilitando as trocas de experiências corporais, culturais e de comunicação. Em concordância, diz Seybold (1994, p. 18):

Quanto mais claramente se considerar a missão educativa da educação física, tanto mais importante se tornarão os fatores psíquicos, a evolução da forma de aprender e pensar da criança, dos interesses dos jovens, das formas de ação e de sociabilidade.

O professor de Educação Física, por conta de sua formação enquanto indivíduo social e docente, possui a tendência à exclusão enquanto o ensino for baseado somente no movimento. Chicon (2003) afirma que:

(...) incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar esta disciplina escolar para que uma pessoa com necessidades educativas especiais possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos seus objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Esta perspectiva educacional encontra respaldo na Psicomotricidade. É ela quem atende a maior parte dos requisitos solicitados para esta valorização humana, para esta inclusão que não é só um faz de conta.

A psicomotricidade, além de adotar inicialmente o mesmo conteúdo da Educação Física, se alimenta da proposta da ginástica ao agrupar diferentes famílias de exercícios (equilíbrio, coordenação etc.), seja para fazer diagnósticos de variáveis físico-motrices ou para utilizá-las como tratamento re-educativo terapêutico. Atualmente tanto a Educação Física como a psicomotricidade são realizadas no âmbito escolar dentro de uma perspectiva educativa.

É exatamente sobre este campo re-educativo terapêutico que vamos nos situar. Sobre a reeducação psicomotora comenta Levin (1996, p. 37):

Nos transtornos psicomotores, dizíamos, aparecem comprometidos o esquema corporal, tônus, posturas e a imagem corporal. Os movimentos do corpo podem estar desarmônicos na sua fluência, inábeis na sua construção: desorganizados no espaço, lentos ou acelerados nos seus tempos. A criança não consegue dominar seu corpo; o corpo está tão presente que interfere nas aquisições simbólicas. Estes transtornos, por se manifestarem no corpo, estão à vista, são visíveis para o adulto, e a criança os dá a ver - estas são características do sintoma psicomotor.

É assim também que ocorre com as pessoas com necessidades educacionais especiais, são transtornos, sintomas psicomotores, os quais precisam ser vistos para que haja uma ação no sentido de equilibrar, ajustar, reabilitar.

Meur e Staes (1991) explica que a reeducação motora é dirigida a crianças que sofrem de dificuldades ou atrasos psicomotores, no intuito de incentivá-la a adquirir uma atividade motora tão próxima quanto possível da dita normal, ajudando-a a tomar consciência do seu esquema corporal e do eixo do seu corpo, tendo em vista uma estruturação espacial satisfatória.

As atividades psicomotrizes através dos elementos da cultura corporal, numa proposta crítico superadora, representam um diferencial no que diz respeito ao desenvolvimento motor. Trabalha-se atividades que desenvolvam a estabilidade e o equilíbrio a locomoção (andar e correr de formas variadas e em várias direções, transpor obstáculos, passar através e sob obstáculos), a manipulação (preensão, soltura e pequenos arremessos de objetos, transpor objetos de formas, pesos e tamanhos variados de um lugar para outro) realizadas de uma forma lúdica, fazem parte das possibilidades de atuação do professor de Educação Física, considerando-se que são etapas dos movimentos fundamentais.

Entende-se por deficiências ou doenças, como condições, definitivas ou transitórias, que quando não compartilhadas pela maioria das pessoas, implicam em determinadas necessidades, que são chamadas de especiais (NE). Quando essas necessidades especiais não são atendidas pelos meios tradicionais de ensino, levando em consideração que necessitam de uma estrutura para que fossem atendidas, elas passam a denominar-se de Necessidades Educacionais Especiais – NEE (PROENE, 2007).

O discurso de Inclusão ocorre quando um indivíduo, com NE ou NEE, se encontra matriculado na instituição regular de ensino. Para Pacheco e Costas (2006) existem condições que devem ser garantidas, para que haja o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, acolhendo e aceitando as diferenças individuais, igualando as oportunidades de desenvolvimento, em todas as dimensões de vida.

Inclusão não significa inserir a pessoa com limitações ou dificuldades, e necessidades especiais como mais uma na instituição educacional. Quando Vygotsky (1997, p. 84) se refere à educação de um aluno cego, ele coloca:

Sem dúvida, a escola especial cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena o cego e o situa num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado por sua medida, onde tudo lhe recorda. Este ambiente artificial não tem nada em comum com o mundo normal no qual o cego deve viver. [...] O cego tem que viver uma vida comum com os videntes, para o que deve estudar na escola comum.

São as características de uma criança, que segundo Vygotsky, vão determinar seu comportamento. Quando elas atingem a linguagem e passam, a ser capazes de utilizar a representação simbólica, o faz-de-conta, libertam o que ele denomina de “funcionamento psicológico” dos elementos que estão presentes concretamente. Na aprendizagem formal, isso não é possível, mas na brincadeira sim, pois este é o momento em que os objetos perdem sua força concreta.

Os saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil são determinadas pelas zonas de desenvolvimento proximal, para Vygotsky (1984), a característica social que o brincar desperta, de acordo com a teoria sociocultural, é vista como uma “mola propulsora” para essa aprendizagem. Por isso, a brincadeira, que é uma atividade predominante na infância, consegue determinar o desenvolvimento de uma criança.

Vygotsky (1984) nos relata que uma criança, quando começa a brincar, primeiramente perceberá o objeto como uma propriedade, logo depois, o objeto será percebido como símbolo. O jogo simbólico torna-se, assim, um mecanismo comportamental e a brincadeira, simbólica ou com regras, irá proporcionar o estímulo de diversos aspectos individuais e sociais.

Numa brincadeira, surgem situações de regras. Por exemplo, numa brincadeira de faz de conta, existem sistemas de regras a serem seguidas, isso cria uma zona de desenvolvimento proximal, que promove ações de comportamentos,

muitas vezes, mais avançados do que na própria vida real, ajudando a separar o objeto do significado. Na psicomotricidade como abordagem pedagógica da Educação Física, o jogo e a brincadeira são elementos propostos, portanto a todo momento as zonas de desenvolvimento proximal aparecem, permitindo os avanços psicomotores e cognitivos da pessoa com necessidade especial:

O avanço dos processos evolutivos deve ser entendido como a maturação neurológica numa ampla dimensão das aprendizagens (verbal, mímica, gestual e motora). A psicomotricidade como é entendida é um meio a mais que ajuda a criança a se desenvolver. Ela deve utilizar a expressão corporal na mais ampla dimensão que se pode dar ao termo, isto é, ela deve promover um ambiente pedagógico para que a criança experimente movimentos técnicos e simbólicos, num clima de liberdade para agir e interagir com os iguais e com os objetos que são colocados à sua disposição, seja num ato pedagógico, seja num terapêutico (NEGRINE, 1995, p. 140).

As funções psicológicas e psíquicas não são apenas parte de um desenvolvimento como um todo, mas fragmentada. Para Airton Negrine (2002, p. 140) “se uma criança apresenta inabilidades motrizes, não se trata de educar de novo, mas de oportunizar aprendizagens”, criando um ambiente pedagógico para que a criança amplie seu vocabulário psicomotriz, porque a motricidade humana está mais relacionada aos aspectos externos, de ordem sociocultural, do que a aspectos internos, puramente funcionais. Quando alguém, por um traumatismo qualquer, perde parcial ou totalmente uma habilidade motora já desenvolvida, a psicomotricidade irá auxiliar na oportunidade de ofertar elementos condutores à recuperação, através de aprendizagens de ordem socioculturais. Vejamos o que diz o ministério da educação:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação dos professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 14).

Inclusão é sem dúvida um desafio. Incluir estudantes com deficiência físico motora nas aulas de Educação Física torna-se, em minha opinião, um desafio ainda maior. Em busca de superar este entrave é que pesquisamos as possibilidades de se incluir sem excluir. Para que haja inclusão devemos querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos do processo de aprendizagem: intelectual, físico, social e emocional. A educação inclusiva pensa uma escola para todos e todas, e não se trata de incluir os indivíduos deficientes nas classes regulares, nos moldes em que estão estruturadas hoje, mas descobrir estratégias que incluam efetivamente, estamos apenas no ensaio.

A inclusão é um fenômeno universal, uma mudança deflagrada e para melhor certamente, olhando para a história da deficiência, temos certeza de que já avançamos e de que somos capazes de avançar muito mais.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Sem dúvida, o maior desafio de uma pesquisa, são os caminhos metodológicos que ela deve trilhar. Com a proposta de tentar responder aos questionamentos levantados, acredito que o método desta pesquisa vai sendo re-construído enquanto ela acontece.

Para que possamos investigar a importância da abordagem psicomotora nas aulas de Educação Física, é necessário olharmos para os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física. O estudo envolveu um trabalho bibliográfico, se caracterizando como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Foram discutidos diversos autores e a fundamentação teórica desenhada desde a historicidade da Educação Física, do desenvolvimento motor e da psicomotricidade, na busca de entendermos a importância desta última para o desenvolvimento integral de estudantes com necessidades especiais e mais especificamente com deficiência(s) motora. Os sujeitos desta pesquisa foram estudantes com necessidades especiais, mais especificamente a deficiência motora.

#### 3.2 TIPO DE ESTUDO

Se realizou uma pesquisa estratégica com base em revisão bibliográfica que objetivou demonstrar a importância da psicomotricidade nas aulas de Educação Física para estudantes com necessidades especiais e mais especificamente com deficiência motora, salientando as suas contribuições no processo de desenvolvimentos motores e funcionais, psíquicos e escolares, e também afetivos e sociais.

Segundo Marconi e Lakatos (1999):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográficos etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Todo o material levantado (imprensa escrita, audiovisuais, material cartográfico, etc.), incluindo ainda a Internet, foi considerado para pesquisa,

passando pela análise antes de serem utilizados como fonte com a finalidade de preservar a fidedignidade dos fatos e a integridade da pesquisa com características científicas.

#### Passos da Pesquisa

##### - Levantamento Bibliográfico

- a) Identificação dos Dados – fase de reconhecimento do assunto pertinente ao tema, feito através de catálogos das bibliotecas, das bibliografias, dos índices e abstracts especializados.
- b) Compilação ou obtenção do material – realizado através de fotocópias, empréstimos de livros, compra de livros e internet.
- c) Fichamento – etapa em que foi feita a transcrição de dados encontrados, para as fichas catalográficas. Leitura, Análise e Confronto dos Dados encontrados nas fontes bibliográficas.

Todo o processo foi possível sob o olhar qualitativo descrito em Pesquisa Social da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994 p. 21-22).

Assim, na perspectiva da educação e da promoção da saúde, pretendi me aproximar no âmbito teórico-prático, metodológico e da intervenção, Educação Física e Psicomotricidade, como campos de saber e de práticas que tomam como objeto as necessidades sociais de educação e saúde, visando ampliar os significados e as formas de intervenção da Educação Física.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo desta pesquisa que pretendia justificar através de um estudo bibliográfico, como pode haver melhorias significativas no desenvolvimento psicomotor de estudantes com deficiência físico motora nas aulas de Educação Física, consideramos que este fora cumprido.

Contatamos que o plano de ensino de Educação Física e também a prática da referida disciplina, que deveriam ser direcionados para o desenvolvimento dos aspectos de ordem psicomotora (habilidades e capacidades), cognitivos e afetivos, ainda apresenta uma lacuna de conhecimento na compreensão do desenvolvimento do indivíduo, além dos déficits nos currículos de formação dos cursos de nível superior.

A hipótese que levantamos, foi a de que existem contribuições no campo da psicomotricidade, capazes de proporcionar mudanças significativas e positivas a estudantes com deficiência físico motora nas aulas de Educação Física— isso foi justificado e evidenciado na pesquisa através da coletânea exposta. O desenvolvimento psicomotor relaciona-se diretamente com o processo de ensino-aprendizagem adequado, portanto, conhecer a psicomotricidade, seus elementos e como utilizá-la como abordagem pedagógica nas aulas de Educação Física é o grande desafio.

Para Valentim (2006),

A educação motora tem como objetivo ampliar as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais, desenvolvendo assim, também o movimento humano, pois ele é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo assim como levar as crianças a expressarem sentimentos, emoções e pensamentos.

Desta maneira, podemos confirmar as contribuições da Psicomotricidade, frente ao processo de desenvolvimento ou mesmo reabilitação do estudante com deficiência motora, com uma prática planejada por um professor de Educação Física num ambiente escolar, é o que confirma novamente Valentim (2006),

A educação motora na instituição deve ser levada a sério, sendo aplicada com diferenciação por faixa etária e respeitando as diferenças individuais e grau de maturidade das crianças, conduzida de forma lúdica, levando-as a fazer uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade, ou seja, objetivando desenvolver áreas em específicos como: coordenação motora dos grandes e pequenos músculos, equilíbrio, velocidade, agilidade, ritmo, assim como também correr, saltar, pular, rastejar, arremessar, entre outras; utilizando materiais e métodos como:

circuito com atividades recreativas, bambolê, cordas, atividades de roda, pneu, bolas de diferentes tamanhos e espessuras, entre outros, fazendo com que a criança se sinta segura para arriscar e vencer desafios, proporcionando conhecimento a cerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive.

Num estudo futuro, numa pesquisa de campo, poderemos catalogar um conjunto de recomendações de exercícios, que aplicados nas aulas de Educação Física, resultam positivamente no desenvolvimento psicomotor de estudantes com deficiência física-motora. Através desta pesquisa podemos nos aproximar de alguns conceitos importantes, como o da Psicomotricidade, tão pouco discutido no meio acadêmico, evidenciando a sua importância enquanto abordagem pedagógica nas aulas de Educação Física. Para além, buscamos através do que diz diversos autores, confrontar e aproximar ideias, justificando o objetivo desta pesquisa, na hipótese de que todo este percurso promove a inclusão e o desenvolvimento global dos estudantes com deficiência física motora nas aulas de Educação Física em escolas regulares.

O professor de Educação Física é um pesquisador em formação, por isso:

O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir a cerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. Nessa perspectiva o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira à adequar as atividade às possibilidades das crianças de diferentes idades (RCNEI, p.38).

Concorda Filgueiras, que o desenvolvimento de competências motoras se da pela relação dinâmica entre o biológico e o social: “o excesso de ênfase do educador na consistência dos movimentos através da repetição de gestos-modelo pode resultar na aprendizagem de movimentos estereotipados com pouca adaptabilidade.” Portanto, as atividades propostas devem contemplar oportunidades para que ganhem homogeneidade com variabilidade, como por exemplo, resolver de diferentes formas um mesmo desafio.

O professor de Educação Física pode encorajar os estudantes com deficiência física-motora a conhecer e explorar suas diversas potencialidades e habilidades, promovendo avanços nas aprendizagens ligadas ao movimento, numa inclusão de fato, onde no estudante o prazer é salientado em todo tempo e suas

limitações físicas já não são mais limítrofes no processo contínuo de ensino aprendizagem.

É preciso que as competências da Educação Física contemplem as diversas necessidades motoras de cada estudante em sua individualidade. Sendo assim, a educação psicomotora faz-se primaz no ambiente escolar, porém a prática do professor de Educação Física sempre terá margem para a exclusão enquanto estiver respaldada meramente no ensino do movimento. É preciso haver ensino com um significado para além do movimento. Concorda Chicon (2003) quando afirma que:

(...) incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar esta disciplina escolar para que uma pessoa com necessidades educativas especiais possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cuja os seus objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Por fim, concluímos que o estudante com deficiência físico motora participe das aulas de Educação Física com a abordagem Psicomotora, não apenas para sua inclusão, mas, compreendendo as contradições existentes em uma sociedade que não está preparada para recebê-lo no sentido mais amplo, garantindo sua instrumentalização intelectual para buscar superar tais contradições sendo suficiente para extrapolar os muros da escola e chegar até o seu cotidiano.

## 5 REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, Juliana. **Manual da Psiquiatria infantil**. Espanha: Editora Toray-Masson, 1973.
- ALVES, Rubem. É brincando que se aprende. In: **Cenas da vida**. São Paulo: Papinas, 1997.
- ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- BARRETO, S. J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2 ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade**. Rio de Janeiro: LTC, 2003.
- BERGÈS, Jean. **O corpo na neurologia e na psicanálise: lições clínicas de um psicanalista de crianças**. Porto Alegre: CMC, 2008.
- BERGÈS, Jean. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: v. 2**. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola**. 3 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BISHOP, Kathryn D.; JUBALA, Kimberlee A.; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Promovendo amizades. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Ed. Artmed (Tradução: Magda França Lopes). Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.
- BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BRANDÃO, S. **Desenvolvimento psicomotor da mão**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.
- BRASIL, Ministério da Saúde do Brasil, 1996.
- BRASIL, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). **Grade Curricular do curso de Educação Física**, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2008.

BRESCIANE, Ana Lúcia Antunes. Uma pirueta, duas piruetas: uma sequência para crianças pequenas. **Revista Avisalá**, p. 14-22, out. 2005.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade – Teoria e Prática**: estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas. São Paulo: Lovise, 1998.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3, n.º. 5, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, E. M. R.. **Contribuições da Teoria Waloniana à Educação Psicomotora**. (Monografia de Especialização em Psicomotricidade – UNIFOR), 1996.

CARVALHO, Eida Maria Rodrigues de. Tendência da Educação Psicomotora sob o enfoque Walloniano. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Fortaleza: v. 23, n. 3, p. 84-89, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n3/v23n3a12.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2013.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, Fábio de; LIGABUE, Lígia. Por um outro modelo. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, ano 10, n. 109, p. 62-68, mai. 2006b.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: uma história que não se conta. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 185p, 1999.

COSTE, J. C. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

CHICON, José Francisco. **Jogos, brincadeiras e brinquedos populares**: a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão. In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu – MG, 2003.

DANIELS, H. (Org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DARIDO, S. C.. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n.º. 20, p. 58-66, 1998. Disponível em: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/apresentacao-analise-das-principais-abordagens-educacao-fisica-escolar.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2013.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas da Educação Física**

**escolar**. Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 5-25, 2001. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2013.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

DÍAZ, FÉLIX. O processo de aprendizagem e seus transtornos. EDUFBA, 2011.

ELKHONIN. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes.

FERRAZ, Oswaldo. Por um outro modelo. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, ano 10, nº. 109, p. 62-68, maio de 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. GUIMARÃES, Marli. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FERREIRA, H. S. Psicomotricidade ou educação física? Romeu e Julieta ou Montecchio e Capuleto? **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.11, n. 101, oct. 2006.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Avisalá**. P. 11-19, 2004.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**: filogênese, ontogênese e retrogênese. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológicos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a.

FONSECA, V. **Educação especial** – Programa de estimulação precoce. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

FREIRE, J. B. S. Educação Física de corpo inteiro. In: **Teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1992.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010.

FREIRE, J. B. Antes de Falar em Educação Motora. In: Ademir De Marco (Org.). **Pensando em educação Motora**. Vol. 1. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1997.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de; ARAVENA, César Jaime Oliva. **Didática de Educação Física**: a criança em movimento - jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GESELL, A. **A criança dos 5 aos 10 anos**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GONÇALVES, Gisele Carreirão. **Dos saberes da Educação Física escolar e suas (im) possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência**. (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis, 2009.

GONÇALVES, Maria Cristina. **Aprendendo a Educação Física: da educação infantil e 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental - da técnica aplicada ao movimento livre**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2002a.

IMAGENS DISPONÍVEIS EM: <[www.gettyimages.com](http://www.gettyimages.com)>. Acesso em 30 de dezembro de 2006.

LAPIERRE, A. **La educación psicomotriz**. Barcelona: Científico-Médica, 1977.

LE BOULCH, J. **Psicomotricidade**. Curso de Psicomotricidade. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 1983.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. **Centro de Estudos Escola da Vila**, 2001.

LEVIN, Esteban. **A estrutura sensório-motora na infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

LE CAMUS, J. **O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LORENZON, Agnès Michele D. **Psicomotricidade: teoria e prática**. Porto Alegre: EST, 1995.

LLEIXÁ, Tereza Arribas. **A Educação Física de 03 a 08 anos**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LLEIXÁ, Tereza Arribas. **Avaliação em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 1981.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4 ed. São Paulo, SP: ATLAS, 1999.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis**. 6 ed. São Paulo: Ibrasa, 2006.

MEUR, A. de; STAES, L. **Psicomotricidade**: educação e reeducação - níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: **Jornada Nacional de Educação Inclusiva**, 1: Brasília, 2008.

MOLINARI, A. M.; Paz & SENS, S. M. A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade. **Rev. PEC.**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 87-93, jul. 2002 / jul, 2000.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil (Vol. 1). Porto Alegre: Prodil, 1995.

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Porto Alegre: Prodil, 2002.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil. In: **Psicomotricidade: Alternativas Pedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: Educação e Reeducação num enfoque psicopedagógico. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, J. **El nacimiento de la inteligencia en el niño**. Madrid: Aguilar, 1969.

PIAGET, J. et al. **Epistemología genética y equilibración**. Madrid: Fundamentos, 1981.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Lúcia. Sobre brincadeiras, jogos e artes. **Revista Pátio**, ano 2, n. 7, p. 61-64, 1999.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI). Módulo: conhecimento de mundo, vol. 3.



RODRIGUES, David. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, vol. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002. Disponível em: <[ROSA NETO, F. \*\*Manual de avaliação motora\*\*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.](https://www.google.com.br/#output=search&sclient=psy-ab&q=G%C3%AAnese+e+sentido+dos+Par%C3%A2metros+Curriculares+Nacionais+e+seus+desdobramentos+para+a+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica+escolar+brasileira&oq=G%C3%AAnese+e+sentido+dos+Par%C3%A2metros+Curriculares+Nacionais+e+seus+desdobramentos+para+a+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica+escolar+brasileira&gs_l=hp.3...61735.61735.0.62318.1.1.0.0.0.0.0.0.0.0.1...1c.1.14.psy-ab.395KFMSelq4&pbx=1&fp=1&biw=1366&bih=643&bav=on.2,or.r_qf.&cad=b>. Acesso em: 10 de maio de 2013.</p></div><div data-bbox=)

ROSA, Mauro Velhote Gomes. A importância da Educação Física. **Revista Criar**. São Paulo: 2004.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. **A brincadeira na educação infantil: a inserção da criança**. Revista Criar. São Paulo: p.10-13, 2004.

SAVASTANO, H. et al. **Seu filho de 0 a 12 anos: guia para observar o desenvolvimento e crescimento da criança até os 12 anos**. 3 ed. São Paulo: Ibrasa, 1982.

SEYBOLD, A. **Educação Física e Princípios Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico, 1994.

SOARES, Carmen Lucia. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. In: **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte** (Org.). Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs. Ijuí/RS: Sedigraf, p. 75-85, 1997.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O & Bracht, V.. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1996a.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista Educação Física**. São Paulo: Supl. 2, p. 6-12, 1996b. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pdf..>>. Acesso em: 05 de maio de 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE (SBP). Disponível em: <[www.psicomotricidade.com.br](http://www.psicomotricidade.com.br)>. Acesso em 21 de dezembro de 2009.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William, STEFANICH, Greg, ALPER, Sandy. Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S. STAINBACK, W.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Ed. Artmed (Tradução Magda França Lopes) Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

VAYER, P.; DESTROPER, J. **La dinámica de la acción educativa en los niñosinadaptados**. Barcelona: Científico-Médica, 1979.

VELASCO, C. G. **Habilitações e reabilitações psicomotoras na água**. São Paulo: Harbra, 1994.

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras escolhidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **Fundamentos de defectologia**. Tomo 5. Obras Completas. La Habana: Pueblo e Educación, 1989b.

VYGOTSKY, Lev. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone. Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, Lev. **A estrutura sensório-motora na infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia. 1971.

YANEZ, Zulema Garcia. **Oficina de Psicomotricidade e aprendizagem**. 2 ed. 1997.

ZURAWSKI, Maria Paula. O corpo e o movimento da criança de 0 a 6 anos. **Revista criança do professor de educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1998.