



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA  
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão  
Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual

CAMILA PEREIRA CAJUEIRO

**Psicomotricidade na educação inclusiva**

SÃO PAULO  
2018

CAMILA PEREIRA CAJUEIRO

Psicomotricidade na educação inclusiva

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para a obtenção do grau de Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, sob a orientação da Profa. Dra. Darcy Raiça.

SÃO PAULO

2018

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter dado força, saúde e discernimento para seguir.

A Prof<sup>a</sup>. Darcy pela orientação, apoio e paciência na elaboração deste trabalho,  
Aos meus familiares, pelo amor, incentivo e apoio incondicional de sempre.

Aos meus amigos que entenderam os muitos momentos de ausência, mas que abraçaram a causa como se fosse deles.

Em memória da minha amada e querida mãe que sei que também enviou forças positivas para que eu pudesse seguir mesmo em meio ao desânimo que por muitas vezes bateu.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, tanto pessoal quanto profissional meu muito obrigada.

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire

## LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABRR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Reconhecendo as letras do nome.....	53
Figura 2: Trabalhando memorização com o dominó de frutas.....	53
Figura 3: Trabalhando formas e cores.....	54
Figura 4: Trabalhando cores e formas.....	54
Figura 5: Trabalhando coordenação motora.....	55
Figura 6: Trabalhando coordenação motora.....	55

**CAJUEIRO, Camila Pereira. Psicomotricidade na educação inclusiva, 2018, 59 páginas. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 2018**

## **RESUMO**

Este trabalho objetivou entender como acontece o processo da Psicomotricidade na Educação Inclusiva, de maneira que possa contribuir no desenvolvimento do sujeito: psíquico, afetivo e motor. Foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e observação, com uma aluna com Síndrome de Seckel de uma escola da rede privada da região da zona sul da cidade de São Paulo. Foram pesquisados diversos autores entre os quais se destaca Henri Wallon no quesito desenvolvimento e José Geraldo Silveira Bueno no âmbito da Educação Inclusiva. Durante a pesquisa ficou claro que a psicomotricidade tem uma função importante na inclusão dos alunos pois auxilia o seu desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor. Segundo alguns estudos, a psicomotricidade é uma ferramenta que contribui de forma qualitativa na formação integral na educação. Por estar em evolução, desde que surgiu a psicomotricidade seguiu do caminho teórico ao prático para então chegar num consenso entre os dois. Atualmente a psicomotricidade possui uma gradativa importância no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. O educador tem um papel importante nesse processo, pois age como facilitador, promovendo o conhecimento e estimulando a curiosidade do aluno, cabe a ele planejar e adotar um método que leve em consideração as funções psicomotoras que ele deseja desenvolver nas crianças. E quando falamos de educação inclusiva esse cuidado com a metodologia deve ser maior, pois temos que pensar em práticas em que o aluno faça parte do processo educacional. Tendo em vista isso a psicomotricidade também ajuda a criança na prevenção das dificuldades escolares, no desenvolvimento motor e no desenvolvimento integral, tendo em vista o aspecto mental, psicológico, social, cultural e físico. Foram apresentadas algumas atividades que a professora realizou com uma aluna com Síndrome de Seckel também foram feitas algumas sugestões de atividades. A psicomotricidade se faz necessária na prática pedagógica da escola ajudando no desenvolvimento corporal, cognitivo e afetivo na infância, ajudando a criança a se adaptar melhor em sua fase adulta.

**Palavras-chave:** psicomotricidade, desenvolvimento e educação inclusiva.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> .....	14
<b>1.2 Desenvolvimento infantil segundo Wallon</b> .....	17
1.2.1 estágio impulso-emocional.....	20
1.2.2 estágio sensório-motor e projetivo.....	20
1.2.3 estágio do personalismo.....	21
<b>2 O PROCESSO DE INCLUSÃO</b> .....	22
<b>2.1 Política de educação inclusiva</b> .....	28
<b>2.2 Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica</b> .....	29
2.3.1 currículo.....	31
<b>3 PSICOMOTRICIDADE</b> .....	33
<b>3.1 Conceitos de psicomotricidade</b> .....	35
<b>3.2 Funções psicomotoras</b> .....	36
3.2.1 Esquema corporal.....	37
3.2.2 Tônus de postura.....	37
3.2.3 Dissociação de movimentos.....	37
3.2.4 Coordenação dinâmica global.....	37
3.2.5 Coordenação motora fina.....	38
3.2.6 Organização espacial e temporal.....	38
3.2.7 Ritmo.....	38
3.2.8 Lateralidade.....	39
3.2.9 Equilíbrio.....	39
3.2.10 Relaxamento.....	39
<b>4 APLICAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE</b> .....	41
<b>4.1 Reeducação psicomotora</b> .....	41
4.1.1 terapia psicomotora.....	42
4.1.2 educação psicomotora.....	42
<b>4.2 A contribuição da psicomotricidade na educação inclusiva</b> .....	43
<b>4.3 Papel do educador</b> .....	44
<b>5 PRÁTICA PSICOMOTORAS</b> .....	47

<b>5.1 Atividades psicomotoras.....</b>	<b>47</b>
<b>5.2 Caracterização da escola.....</b>	<b>50</b>
<b>5.3 Observação .....</b>	<b>51</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	

## INTRODUÇÃO

O tema psicomotricidade foi escolhido com um intuito de esclarecer e ampliar o conhecimento sobre o assunto na educação especial no Fundamental I.

A atuação do professor como estimulador para a compreensão da criança com deficiência como próprio sujeito do seu desenvolvimento e fortalecimento, psíquico e motor se faz extremamente necessária na educação especial.

Conhecer e reconhecer as condições motoras do seu próprio corpo é fundamental para a evolução da criança.

Ao estimular a criança, se desperta a percepção do seu corpo: psíquico, afetivo e motor, contribuindo para a construção do sujeito.

A relação aluno-professor deve ser uma relação de troca de experiências, sendo proveitosa e contribuinte para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo desta criança.

Para Wallon (*apud* GALVÃO,2008 p.12), estudar a criança não é apenas um instrumento para o entendimento do psiquismo humano, mas também uma forma de contribuir para a educação. Mais do que algo provisório, considera a infância como uma idade única e fecunda, cujo entendimento é tarefa da educação. Em seu método psicológico Wallon preocupa-se com a questão pedagógica, demonstrando isso por meio de seus escritos.

Sobre a psicomotricidade, Araújo (1992, p.31) afirma:

ao observarmos as crianças, certificamo-nos de que elas possuem vontades, sentimentos e necessidades que assumem características próprias. À medida que o adulto lhe dá condição e orientação para explorar tudo àquilo que a cerca deixando-a agir por seus próprios interesses, irá progressivamente adquirindo experiências que servirão de suporte a um melhor conhecimento de seu corpo e de suas possibilidades de movimento. Toda essa estimulação, além de possibilitar à criança uma adaptação motora, favorece também o trabalho de um real desenvolvimento psicomotor.

O problema de pesquisa dessa monografia é constituído pelas seguintes questões:

Como a psicomotricidade pode ser utilizada de uma forma positiva na educação especial?

Quais as atividades da psicomotricidade que podem ser desenvolvidas na educação especial com ênfase no Fundamental I?

Ainda sobre psicomotricidade, Araújo (1992, p.37) afirma que:

A evolução da percepção e utilização do espaço está na estreita dependência da interação com o meio através da ação (movimento). Na criança esta noção começa ao nascer, desde as primeiras impressões sensoriais, nos primeiros dias de vida. Embora não tenha movimentos coordenados, a não ser os da boca e dos lábios, a criança vai poder através deles construir as primeiras organizações espaciais.

O movimento é natural, espontâneo e inerente ao ser humano antes mesmo de seu nascimento, pois no ventre materno o bebê já se movimenta.

A primeira hipótese é que o trabalho pedagógico mais eficiente e com um olhar menos assistencialista na educação especial gere resultados positivos na evolução da criança com deficiência.

Acredito também, que o movimento é a expressão do sentimento, que ele leva ao aprendizado e pode ser utilizado no processo de aprendizagem da criança, em todas as disciplinas, pois a criança utilizará o corpo como meio para explorar, criar, imaginar, sentir e aprender. Sempre respeitando as limitações que cada deficiência apresenta.

O movimento bem dirigido e apropriado possibilita o aprendizado por meio da alegria, do bem-estar, da criatividade, da reflexão e da responsabilidade desta forma, a construção do conhecimento torna-se gratificante. O processo pedagógico é de grande valia neste aprendizado, pois é possível entender e aprender com os movimentos em suas variadas formas de expressão: música, canto, dança teatro, contação de histórias, brincadeiras, jogos, etc. Contribuem individualmente ou em conjunto para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências no Fundamental I.

Vemo-nos então, enquanto professores diante da responsabilidade crítica do emprego de didáticas que utilizam o movimento como processo de ensino e aprendizagem e principalmente daquelas que não utilizam esse processo e das conseqüências que isso trará para a criança na sua construção.

O objetivo geral do trabalho é compreender de que forma a psicomotricidade pode ser utilizada como ferramenta para o desenvolvimento da criança na educação especial em especial no Fundamental I.

Temos como objetivos específicos:

- Conhecer o desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor da criança com deficiência na educação fundamental I.
- Descrever atividades que auxiliam o desenvolvimento psíquico motor da criança com deficiência usando a psicomotricidade.

No capítulo 1 que trata sobre Desenvolvimento Infantil, abordarei a importância do movimento para o desenvolvimento da criança e as principais idéias de Henri Wallon, um teórico importante na área de desenvolvimento infantil.

No capítulo seguinte, tratarei sobre a Educação Especial no Brasil e suas políticas públicas, comentando sobre os atendimentos educacionais.

Os campos de atuação da psicomotricidade podem se confundir, mas ao longo do capítulo 3 foi possível verificar que cada uma tem sua característica própria, classificando-se em três áreas. A psicomotricidade no ensino fundamental I e suas práticas também são abordadas ao longo desse capítulo.

No capítulo 4 é possível identificar reflexões em relação às atividades psicomotoras em vista do trabalho pedagógico feito com a criança. Nessa fase, educandos e educadores têm papéis que se equivalem, pois cabe ao educador motivar e inserir o seu aluno na participação ativa dessas atividades, enquanto um grupo executa a atividade o outro auxilia o professor na organização do material, pois por se tratar de crianças, eles começam a ter noção de participação e responsabilidade. Nesse capítulo também foi abordado o papel fundamental do educador no desenvolvimento das crianças.

No capítulo a seguir abordarei a observação feita com uma aluna com Síndrome Seckel e as práticas dos professores para a inserção delas no ambiente escolar, visando o maior aproveitamento e aprendizagem, tornando-as protagonistas do processo educacional. Com base na observação feita, serão sugeridas atividades psicomotoras como facilitadoras no processo de inclusão e aprendizagem.

Na conclusão reforçamos toda a base teórica exposta anteriormente visando apresentar práticas que auxiliem no desenvolvimento e aprendizagem

## 1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Existe um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, mas ainda existem divergências em como trabalhar com cada um desses aspectos (RCNEI,1998).

O movimento é importante para o desenvolvimento e a cultura humana. As crianças se movimentam desde o nascimento, obtendo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, conhecendo novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano é mais que um simples deslocamento do corpo no espaço: compõe-se de 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 (RCNEI,1998).

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar são resultados das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos construídos em função das necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos são acrescentados aos comportamentos humanos, formando assim uma cultura (RCNEI,1998).

Sobre o desenvolvimento infantil o RCNEI (1998) afirma:

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. Essas práticas tolgem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem

sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.

Em continuidade ao parágrafo anterior o RCNEI complementa:

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. A elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita (RCNEI, 1998, p.19).

Além do objetivo disciplinar, é permanente a exigência de contenção motora, que pode estar baseada na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança e que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Contudo, analisando o papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e o gerenciamento da atenção (RCNEI,1998).

Segundo o RCNEI:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (RCNEI, 1998, p.22)

De acordo com o RCNEI (1998), o desenvolvimento integral depende dos cuidados que envolvem a área afetiva, dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, da qualidade da alimentação e do cuidado com a saúde. A forma como esses cuidados são oferecidos e as oportunidades de acesso a vários tipos de conhecimento são muito importantes.

As necessidades por crenças e valores humanos básicos são comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-los, valorizá-los e atendê-los são construídas socialmente, porém essas necessidades básicas, podem ser modificadas de acordo com o contexto sociocultural. Além das

necessidades que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas também são base para o desenvolvimento infantil (RCNEI, 1998).

Ainda sobre o desenvolvimento infantil, o RCNEI (1998, p.11) dispõe:

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes (RCNEI, 1998, p.11).

De acordo com RCNEI (1998), o trabalho pedagógico pode criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e remodelar sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais.

Ainda cita que identidade da criança é construída gradativamente e ocorre por meio de interações sociais estabelecidas pela própria criança, ela imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele depois, muitas vezes utilizando-se do que é oposto.

Segundo o RCNEI (1998, p.13), “a fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida. Em geral a família é a primeira matriz de socialização”.

Afirma ainda que:

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes (RCNEI, 1998, p.13).

“As crianças vão, gradualmente, percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia” (RCNEI,1998, p.14).

De acordo com o RCNEI (1998, p.16): “Assim, é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente”.

### **1.1 Desenvolvimento infantil segundo Wallon**

Henri Wallon nasceu na França, em 1879. Viveu toda sua vida em Paris, onde morreu em 1962. Foi uma vida muito marcada por intensa produção intelectual e ativa participação nos acontecimentos que marcaram sua época. Sua biografia nos apresenta o perfil de um bom homem, que buscou integrar a atividade científica à ação social, numa atitude de coerência e engajamento (GALVÃO, 2008, p.15)

Médico, psiquiatra, psicólogo e educador, nessa ordem de formação, dedicou-se primeiro à Psicopatologia, em decorrência de sua atuação como médico na Primeira Guerra Mundial. Concentrou-se, em seguida na análise do psiquismo humano, voltando-se para a psicologia da criança. Seu profundo interesse pela educação permitiu-lhe compreender a Psicologia e a Pedagogia como ciências complementares, sem que houvesse superioridade de uma para outra, ou seja, via a prática educativa como campo para pesquisa psicológica e, em paralelo, a investigação psicológica como base para uma possível renovação da prática educativa, numa relação de reciprocidade (CARRARA, 2004).

Contemporâneo de Sigmund Freud (1856-1936), de Jean Piaget (1896-1980) e de Lev Vygotsky (1896-1934), viveu como eles, sob a influência do evolucionismo, embora, para Wallon, a realidade psicológica tivesse história e condições materiais de existência, ou seja, o desenvolvimento infantil inseria-se num contexto em que as relações interpessoais, históricas e culturais eram privilegiadas (CARRARA, 2004).

Segundo Galvão (2008, p.38), “no desenvolvimento humano é feito por meio de etapas diferentes, cada uma com suas necessidades específicas. Essas etapas acontecem em uma ordem necessária, onde uma complementa a outra”.

Galvão (2008, p.38) afirma que:

A criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança.

A autora afirma que o ritmo de desenvolvimento, é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Cada etapa traz uma mudança para etapa vivida anteriormente, no entanto algumas condutas podem permanecer nas seguintes, surgindo acavalamientos e sobreposições (GALVÃO, 2008).

De acordo com a autora:

Wallon admite que o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto a uma dupla história, a de suas disposições internas e das situações exteriores que encontra ao longo da sua existência (GALVÃO, 2008, p.29)

Ainda de acordo sobre:

Em termos metodológicos, a teoria walloniana tem seus pilares na perspectiva genética e na análise comparativa. Para este autor “a explicação de um fenômeno exige que se saia do plano em que ele se dá, já que um fato não pode conter a própria causa”, quanto maior o número de planos de comparação utilizados mais completa a explicação dos fenômenos estudados. Assim, para a compreensão do desenvolvimento infantil não bastam os dados fornecidos pela psicologia genética, é preciso recorrer a dados proveniente de outros campos de conhecimento. Neurologia, psicopatologia, antropologia e psicologia animal foram os campos de comparação privilegiados por Wallon (DANTAS *apud* GALVÃO, 2008, p.32)

Segundo Galvão (2008), na opinião de Wallon, a acareação de dois grupos diferentes contribuiu que se estude a ação dos métodos, materiais e ideias, isto é o espaço cultural, acerca do desenvolvimento do indivíduo.

Wallon utilizou de forma abrangente pesquisas feitas na área de psicologia infantil, primeiras pesquisas feitas por autores como Stern, Preyer, C

Buhler e Guillaume. Utilizou o material descritivo produzido por esses autores, composto na maior parte de observações de uma mesma criança acompanhada em várias idades (GALVÃO, 2008).

Segundo Wallon, em relação aos parâmetros para se ter aproximação à criança, Wallon escolhe a observação como recurso priorizado da psicologia genética. A observação oportuniza a aproximação à ação da criança às circunstâncias, requisitos para a clareza do verdadeiro sentido de cada uma de suas demonstrações, só entende as ações de uma criança se entendermos o enredo do lugar na qual está incluída (GALVÃO, 2008, p. 36).

Ainda de acordo com a teoria de Wallon, uma referência fundamental ao adulto que estuda a criança é o comparativo dela e o seu próprio. Nesse sentido, é habitual que se observe o comportamento da criança com a diminuição do comportamento do adulto, como se entre as duas só exista desproporções quantitativas. Este entendimento remete à definição da conduta infantil como um conjunto de ausências e incapacidades, o que ofusca a percepção de seus aspectos e atributos particulares. Divergindo das hipóteses que assim resultam, Wallon sugere que se examine o desenvolvimento infantil utilizando a própria criança como início, procurando entender cada uma de suas ações no aglomerado de suas capacidades, sem o precedente julgamento da razão adulta (GALVÃO, 2008, p.37).

Sobre o desenvolvimento, a autora diz que o conhecimento da criança revela as circunstâncias que permitem que se observe que entre o seu jeito e os de seu ambiente introduz-se uma execução de explicação mútua: a qualquer idade determina-se um molde de comunicação entre o submetido e o seu meio. As características físicas do local, as pessoas próximas, a língua e os pensamentos particulares de cada classe, constroem o conjunto do desenvolvimento (GALVÃO, 2008, p.39).

“A duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis em dependência de características individuais e das condições de existência” (GALVÃO, 2008, p.40).

Ainda sobre o desenvolvimento, a autora afirma:

A psicogenética Walloniana contrapõem-se as concepções que veem no desenvolvimento uma linearidade, e o encaram como simples adição de sistemas progressivamente mais complexos que resultariam da reorganização de elementos presentes desde o início. Para Wallon, a passagem de uma a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação (GALVÃO, 2008, p.40).

Segundo Galvão (2008), Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressista, em que se alternam fases afetivas e cognitivas. E essas fases têm sua importância, uma unidade solidária que pode ter o predomínio de uma determinada atividade. Essas atividades têm elo com os meios que a criança dispõe, para agir mutuamente com o espaço. Para compreendermos melhor, de uma forma clara esta ideia, verificaremos as características principais dos estágios propostos pela visão walloniana.

#### 1.1.1 Estágio impulsivo-emocional

Abrange o primeiro ano de vida, quando a atenção especial é dada pela emoção, que é um meio excepcional de interação da criança com o meio.

Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional à sua inaptidão para agir sobre a realidade exterior (GALVÃO,2008).

#### 1.1.2 Estágio sensório-motor e projetivo

Abrange até o terceiro ano de vida, quando o interesse da criança está para a exploração sensório-motora do mundo físico.

A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo “projetivo” empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental

“projeta-se em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência simbólica) (GALVÃO,2008).

### 1.1.3 Estágio do personalismo

Abrange a faixa dos três aos seis anos, quando a característica principal é a formação da personalidade. A construção da consciência acontece por meio das interações sociais e conduz o interesse da criança para as pessoas, voltando a atenção para as relações afetivas.

De acordo com Galvão (2008, p. 44):

Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial, que graças à consolidação da função simbólica e a diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.

Conforme a autora, a sucessão dos estágios alterna entre as formas que assumem a importância em cada fase. A cada nova fase muda o rumo da atividade e do interesse da criança do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Chamamos isso de princípio da alternância funcional.

Segundo Galvão (2008, p.47), “o ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre polos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento”.

## 2. O PROCESSO DE INCLUSÃO

Segundo José Geraldo Silveira Bueno (2016, p 99) a educação especial no Brasil teve como meta principal a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos, Inês) os dois na cidade do Rio de Janeiro, por decisão do governo Imperial.

Posterior a Proclamação da República, a educação especial foi crescendo, mesmo que de modo excepcionalmente vagaroso, algo que não se refere exclusivamente a ela, mas percorre toda educação brasileira.

O aparecimento das primeiras instituições particulares de atendimento aos deficientes marca o principio de duas vertentes relevantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no campo das entidades filantrópicas- assistenciais e a sua privatização, questões que continuarão em evidência por toda a sua narrativa, tanto pela ação que efetivarão em teor de política educacional como pela parcela de atendimentos ofertados.

Ainda sobre este assunto, o autor afirma que além da chegada dessas entidades privadas, trouxe o principio da apreensão com a deficiência mental por parte da rede pública escolar, em consequência da interferência que a psicologia percorreu a apropriar-se na indicação dos métodos de ensino, o que pode ser conferido pela origem, em São Paulo, do Laboratório de Pedagogia Experimental, na Escola Norma de São Paulo (recentemente Escola Estadual Caetano de Campos).

Sobre a atenção pela deficiência mental, que iniciou a se revelar mais fortemente com inicio do século XX, espelhava-se bem como a atenção com a higiene dos cidadãos, inserindo-os na

[...] pregação sobre eugenia, propalando a “regeneração física e psíquica”, preocupação em relação à saúde com referência a problemas básicos causadores de nossa degenerescência e taras (...) considerações que vão fazer parte também do discurso sobre deficiência mental. (Januzzi, 1985, p. 33)

Silveira Bueno (2011) afirma que esta preocupação pode ser exposta como o principio da metodologia da apartação do educando diferente pelos

especialistas, pois a educação movimentou-se para uma perspectiva comum mais ampla, especialmente em conexão à população rural que movia-se para os centros urbanos, a procura de melhores circunstâncias de vida. Dessa forma em 1911, na cidade de São Paulo, incorporado ao Serviço de Higiene e Saúde Pública, surgiu a inspeção médico-escolar.

Nas próximas décadas, a educação inclusiva ampliou-se no Brasil, com o aparecimento de organizações privado-assistenciais e por meio da atuação do poder público, apesar de que esta última demandasse em andamento muito mais demorado do que a das anteriores, ao menos em associação à quantia de assistências ofertadas.

Aproximadamente todas essas entidades, eram associadas a diretrizes religiosas, fundamentadas de natureza filantrópica- assistencialista, auxiliando para que a deficiência se mantivesse na esfera da benevolência pública e impossibilitando, desta forma que as suas dificuldades se agregassem ao quadro dos direitos de cidadania (Silveira Bueno, 2011).

O autor afirma que a atuação do Estado em conexão à educação especial, ainda que não alcançasse a parcela de atendimentos das organizações privadas e se limitasse especificamente à deficiência mental, foi se regularizando e se estruturando por meio das normas e da concentração do apoio por parte dos órgãos públicos.

Sobre a preocupação com a deficiência mental Silveira Bueno diz que se programou basicamente pela demanda de uma maior eficácia dos métodos de aprendizagem que, se por um lado, cresceu pela análise aos métodos da escola tradicional, por outro, não aplicou um entrave as circunstâncias extra-escolares, atribuindo ao educando ou ao seu âmbito aproximado as razões do insucesso acadêmico.

O receio do Estado com o reconhecimento e métodos da deficiência mental, estabelecida a partir do insucesso acadêmico, incorporou a ação reformista mais abrangente provocado pelo entendimento avançado, que no âmbito da educação, simultaneamente que repreendia os “métodos antiquados da escola tradicional”, compreendeu o seu insucesso escolar no campo

peçoal (os deficientes mentais de fato) ou no do campo próximo os anormalizados pelo meio.

Médicos, higienistas, pedagogos, alienistas, engenheiros, filantropos, etc., em resumo: a comunidade de homens cultos passou a invadir o mundo do trabalho, emitindo discursos neutros e frios, científicos, com a finalidade de moralizar e regenerar o insubordinado e andrajoso operário urbano, procurando dissuadi-los de sua autonomia e convencê-lo da infinita superioridade da sociedade do trabalho. (Monarcha, 1989, p. 104)

Silveira Bueno diz que o caminho notável da educação especial nesse tempo se incorpora na dinâmica de grande reorganização do Estado brasileiro que resultou nas transformações educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias que tinham como meta principal dificultar a atuação das classes populares nas amplas deliberações nacionais.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a educação especial brasileira diferenciou-se pelo aumento e propagação da população acompanhada pela rede pública, que foi se caracterizando gradativamente como uma atuação em um grau nacional, quer pelo aparecimento de federações estaduais e nacionais de organizações privadas, quer pelo aparecimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas nacionais de educação de deficientes associadas ao Ministério da Educação e Cultura.

O autor cita que com base no trabalho precursor de Helena Antipoff, apresentaram-se pelo país as Sociedades Pestalozzi, com intercâmbio entre si que se juntaram para formação, em 1971, da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil. (Lemos, 1981, PP.52-53). Percurso parecido foi adotado pelas APAES, implementando a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro, em 1954, ampliando posteriormente por todo território nacional.

Apareceram também novas organizações de acompanhamento do deficiente físico, de caráter filantrópico, a principio direcionada para crianças com seqüela de poliomielite e que gradativamente com a diminuição desses quadros em atributo as vacinações, avançaram para a especialização no

acompanhamento de crianças com distúrbios neuromotores, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa- AACD, em São Paulo, instituída em 1950 e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação- ABRR, criada em 1954 no Rio de Janeiro.

Esse crescimento da rede privada de acompanhamento ao excepcional que ocorreu nas décadas de 60 e 70 retratou, em primeiro lugar, a relevância crescente que essas organizações levaram considerando a educação especial. Essa relevância gradativa aconteceu devido a sistematização em grau nacional, como são os exemplos das Federações Nacionais, das Sociedades Pestalozzi e das APAES, que começaram a desempenhar uma relevância gradativa nas políticas da educação especial, igualmente pela habilitação estratégica das equipes de algumas das organizações assistenciais de referência e das empresas prestadoras de serviços de avançados e que começaram a determinar os modelos de qualificação em comparação à educação do excepcional.

Silveira Bueno relata que o segundo aspecto notável desse crescimento foi a diferenciação gradativa entre as organizações filantrópico- assistências, que se direcionavam à população deficiente proveniente das partes mais desvalorizadas da classe média e das classes baixas, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação voltadas à população de maior influência financeira e que, no campo da educação especial mostrou a efetivação do curso da privatização que aconteceu no país no âmbito da saúde e da educação. Essa diferença coloca explicitamente que, durante os excepcionais das classes populares permaneceram como peça do amparo e benevolência pública, deu-se a se ofertar aos excepcionais das elites conveniências que asseguravam seus direitos em comparação à saúde e educação.

Sobre o processo de institucionalização da educação especial, em grau nacional o autor afirma que engloba a definição de inclusão do excepcional pelo grupo escolar, é preciso considerar que, da maneira como ele se ampliou no Brasil, conduziu muito mais os assistencialistas que percorre toda nossa política social e que, finda, a ameaça, abstém.

Após a Declaração de Salamanca em 1994, a inclusão dos educandos com necessidades educativas especiais em salas regulares passou a ser vista como um modo mais inovador de socialização das viabilidades educacionais, pois se definiu a pluralidade dessa população não mostra alguma particularidade inerente que não se faça possível essa inserção.

A ótica de inserção de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular não é recente. A constituição do Centro Nacional de Educação Especial- CENESP, do Ministério da Educação e Cultura- MEC, em 1974, direciona para a integração:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor dispuser de orientação e matérias adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes. (Brasil, 1974, p.20)

O que então distingue a integração da inclusão, visto que em que tal como uma quanto a outra privilegiam a inserção da criança com necessidades educativas especiais pelo ensino regular? A inclusão não seria a integração transformada em integração avançada?

O autor diz que a integração tinha como hipótese, que a dificuldade morava nas peculiaridades das crianças excepcionais, já que toda sua contestação no ponto de vista da localização mais exatas dessas particularidades e na organização de parâmetros fundamentados nessa constatação para a inserção ou não pelo ensino regular, conclusivo pela asserção “*sempre que suas condições pessoais permitirem*”.

Silveira Bueno afirma que a inclusão posiciona a indagação da inserção dessas crianças pelo ensino regular desde outra visão, considerando a subsistência das mais diversas dissemelhanças, exteriorizadas pelas

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados. (Conferencia, 1994, p.4)

Essa distinção entre essas duas perspectivas de educação especial é objeto de uma separação básica em vinculação à escola na comunidade atual.

A primeira, ao reconhecer que o obstáculo da junção consiste nas particularidades dos excepcionais, permite um olhar acrítica da escola, ou seja, acredita que esta, de um certo modo, vem ofertando a incumbência de suas metas, ao menos no que tange os alunos vistos como normais. Com isso permanece até agora mais evidente quando se averigua que as chances de integração se fundamentam em *“diagnostico seguro e avaliação contínua”* (Brasil, 1974, p. 19)

A segunda, ao ponderar que subsistem inúmeras distinções, ocasionadas de situações individuais, coletivas, culturais e políticas, tem como princípio que a escola atual não cumpre as metas, visto em que se declara o dever de mudanças fundamentais da escola que tem a função de “regular uma educação de grau elevado a todas as crianças”, assumindo que

[...] as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (Conferencia, 1994, p.4)

Nesse caso, a Declaração de Salamanca estabelece crescimento considerável, visto que não se retorna a uma escola que, na aplicação não existe, mas mostra que todos os governos precisam colaborar “a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças independente de suas diferenças e dificuldades individuais”. (p.2)

O autor enfatiza que o panorama destacado pela Declaração de Salamanca- de mostrar acentuadamente para escola inclusiva, mas conjuntamente, discernir que ela só se concretizará com o melhoramento de verdade dos sistemas de ensino, sem perfazer o perigo de não ofertar chances fixas de aprendizagem e de acreditar que consigam encontrar “fortes razões” que prejudiquem a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular- oferta possibilidades para as mais diversas convicções.

O ensino regular tem omitido regularmente, grande parte de sua comunidade, sob a alegação de que ela não alcança requisitos para desfrutar do curso escolar, porque apresenta impasses particulares (distúrbios os mais variados) ou “carências culturais” (devido o meio social menos favorecido).

Por outro lado, o autor salienta que o ensino especial igualmente excluído, regularmente boa parte de seus alunos, sob a argumentação de que por suas particularidades, não tem possibilidades para atender o mesmo grau de escolarização que as crianças normais. Crianças tem ficado por anos no ensino especial sem que seja possível perceber um avanço em correspondência à sua escolarização.

O autor diz que o que marca a caminhada da escola fundamental brasileira, em especial o ensino especial, é a ausência de qualquer administração dos efeitos reais consolidado em palpável aprendizagem dos alunos. E nesse quesito a educação especial vem sendo similar a ensino regular: na ausência de averiguação, observação e melhoramento do nível no campo dos sistemas de ensino escolares e da sala de aula.

## **2.1 Política de educação inclusiva**

O Censo Escolar da Educação Básica de 2008 mostrou um significativo aumento nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. A listagem de matriculados ultrapassou a marca de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% do ano anterior. Esses números abrangem estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O Ministério da Educação e Cultura-MEC, informa que esse aumento é o retrato da política aplicada, que compreende na implantação de salas de recursos, da adaptação dos prédios escolares para acessibilidade, formação continuada dos professores da educação entre outros pontos o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que tem como meta incentivar gestores e educadores na criação de sistemas inclusivos.

No ano de 2008, foi criada a política de educação especial na ótica da educação especial e aprovada através de emenda constitucional, a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiências. Em conformidade com a convenção devem ser garantidos sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, aborda o atendimento educacional especializado.

Outro programa criado pelo MEC foi o BPC- Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social que tem como intuito acompanhar e monitorar o ingresso e a continuidade das crianças e adolescentes na escola.

Segundo o MEC o BPC atua em todos os estados e Distrito Federal. O programa visa expandir suas ações e promover processo de formação de agentes. O BPC se torna importante, pois tem a intenção de emancipar e criar condições de autonomia para criança e adolescente com deficiência. Ele realiza anualmente um pareamento entre o Censo Escolar e Banco do BPC para verificar os índices de inclusão e exclusão dos beneficiários do programa.

## **2.2 Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**

A educação especial, como modelo de educação escolar, estrutura-se de uma forma de conceituar uma proximidade regular dos propósitos e condutas pedagógica social da educação inclusiva, com a finalidade de realizar os subseqüentes recursos legais e políticos- filosóficos.

A Constituição Federal, Título VIII, da Ordem Social diz

Artigo 208:

III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV- §1º- O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Artigo 227:

II- §1º- Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§2º- A lei disporá normas de construção de logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Lei nº10.172/01- Aprova o Plano de Educação e dá outras providências.

O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam: do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social- visando à ampliação da oferta de atendimento em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social- visando a ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental; do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

Lei nº 9.394/96- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 4º, III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

### 3.2.1. Currículo

O MEC informa que o currículo a ser implementado é o das diretrizes curriculares nacionais para os diversos estágios e modelos da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

A escolarização convencional, particularmente no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conduz o currículo escolar em um recurso freqüentemente verificado e adaptado. Os procedimentos e técnicas, meios educativos e sistematização características do exercício pedagógico, no que lhe diz respeito, modificam-se em fundamentos que intervêm nos objetos de estudo.

Ainda sobre o currículo o MEC diz que as dificuldades de aprendizagem na escola mostram-se frequentemente, percebendo a partir de ocorrências mais simples ou passageiras, até as mais complicadas e/ou efetivas. Solucionar a essa freqüente complexidade necessita de soluções educativas apropriadas, que englobam gradativas e contínuas adequações de alcance ao currículo, assim como as adequações de seus fundamentos.

Sobre as adaptações o Mec ressalta que tanto o currículo como os exames necessitam ser práticos, procurando formas pertinentes para ajudar: a evolução das habilidades sociais; a proximidade ao conhecimento, à cultura e os modos de trabalho reconhecidos pela sociedade; e a inclusão do aluno na comunidade.

### 3. PSICOMOTRICIDADE

Segundo Jocian Machado Bueno (1998, p.19), “a psicomotricidade é uma ciência relativamente nova que, por ter o homem como objeto de seu estudo, engloba várias outras áreas: educacionais, pedagógicas e de saúde”.

Existem várias definições em torno do que é psicomotricidade e o estudo dessa área é relativamente novo. Essa idéia evoluiu seguindo um caminho teórico e depois prático, até chegar a um consenso entre ambas. Dentro do progresso da psicomotricidade, a sua concepção tornou-se especialmente voltada para o desenvolvimento motor da criança. Logo após foi avaliada a relação entre o atraso do desenvolvimento motor e o atraso intelectual da criança. Prosseguiram os estudos sobre o desenvolvimento da capacidade manual e habilidades motoras em função da idade até chegar o atual lugar da psicomotricidade: transpor os problemas motores e desempenhar também a relação entre movimento e afeto e a qualidade de comunicação em relação dos mesmos. A ação global tem atingido cada vez mais os profissionais diversos. Portanto, há uma barreira enorme desse profissional em assumir totalmente essa ação, pois se faz necessário estudar sempre as áreas da psicologia, neurologia, social, emocional e motora (BUENO, 1998).

Ainda sobre este assunto, a autora afirma que hoje existe a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, que luta para que os profissionais que atuam nessa área andem de forma séria e organizada. Ela define a psicomotricidade como um campo que visa estudar o homem por meio do seu corpo em movimento, em conexão com o seu mundo interno e externo.

Sobre o desenvolvimento psicomotor Bueno ensina:

O desenvolvimento psicomotor acontece num processo conjunto de todos os aspectos (motor, intelectual, emocional e expressivo), dividindo-se em duas fases: a primeira infância (0 a 3 anos) e segunda infância (3 a 7 anos), completando-se maturacionalmente por volta dos 8 anos de idade (BUENO, 1998, p.19).

Bueno (1998) afirma que com o progresso da psicomotricidade é perceptível que os povos americanos e europeus foram expressivos nesse

processo, com destaque para escola francesa, que teve uma grande influência nos caminhos que a psicomotricidade vem tomando.

Ainda sobre o histórico da psicomotricidade, a autora diz que a palavra psicomotricidade foi criada, segundo vários autores, em 1907 por Ernest Dupré, quando expôs por meio de estudos a síndrome da debilidade motora e comparou-a com a debilidade mental, afastando perturbações como tiques, as sincinesias e as paratonias, afirmando que entre alguns distúrbios mentais e distúrbios motores existe uma união tão íntima que aparentam compor verdadeiros paralelos psicomotores.

Bueno (1998) ainda afirma que em 1930 a visão da psicomotricidade nessa época finalizava-se na atenção por meio da habilidade motora, o ser dialoga com outro por meio do motor. O limite corporal chegava de fora do indivíduo. As metas da prática tinham como prioridade reeducar o método ativo com exercícios de atitude e equilíbrio, desenvolvimento do controle motor por meio de exercícios de inibição e desinibição e desenvolvimento de relaxação com exercícios de dissociação e coordenação motora associados.

Sobre a história da psicomotricidade no Brasil, a autora relata que acontece de forma semelhante à história mundial, com dados e fatos que a caracterizam. Documentos registram que ela nasce no Brasil na década de 50 (BUENO, 1998).

De acordo com Bueno (1998) na década de 60 surgem no país as primeiras técnicas de reeducação, que trouxeram pontos de vista em torno da psicomotricidade, porém se diferenciavam de acordo com a região. Surgia neste momento a dúvida sobre a área profissional da psicomotricidade: a psicologia, educação física, o ensino especial, a fonoaudiologia etc. Escolas e métodos diversos vinham de outros países a partir de outros profissionais que faziam cursos no exterior.

A autora salienta que na década de 70 a psicomotricidade no Brasil se divide em duas correntes distintas: a dos profissionais que adaptam os métodos que chegam do exterior, ou pelos escritos estrangeiros e a dos profissionais que por meio de práticas corporais e reeducação e educação, dizem que tudo é psicomotricidade. Porém, gradualmente apareceram

profissionais que misturavam os inúmeros métodos com a prática corporal, tendo em vista a execução de um trabalho mais adequado à nossa realidade.

Ainda sobre a evolução da psicomotricidade, Bueno (1998) diz que na década de 1990 aconteceu o VIII Congresso Brasileiro de Psicomotricidade. A partir de 1992 a SBP deu o título de psicomotricista a profissionais que apresentavam um documento e comprovasse possuir conhecimento teórico – científico na área de ciências, cujo deveria ter alguma formação pessoal a nível corporal e que tivesse uma graduação nas áreas de educação e saúde.

A autora ainda afirma que a podemos verificar que o progresso da psicomotricidade no Brasil, de uma maneira geral, acompanha o crescimento da ciência.

### **3.1 Conceitos de Psicomotricidade**

Segundo Fonseca (1993 *apud* GONÇALVES, sdp, p.21) “a Psicomotricidade é a evolução das relações recíprocas, incessantes e permanente, dos fatores neurofisiológicos, psicológicos e sociais que intervêm na integração, elaboração e realização do movimento humano”.

Fonseca (1993 *apud* GONÇALVES, sdp, p.21) ainda afirma, que por meio da definição anterior, entende-se a psicomotricidade como uma ciência que estuda o indivíduo: seus movimentos, aspectos motores, afetivos e cognitivos, que são resultados da sua relação com o meio social em que vive. A psicomotricidade tem o objetivo de enxergar o ser humano por inteiro: corpo (cenestésica) e o sujeito (relacional).

A psicomotricidade se estabelece em três pilares: O querer fazer (emocional-sistema límbico), o poder fazer (motor-sistema reticular) e o saber fazer (cognitivo- córtex cerebral) e qualquer desequilíbrio em um destes pilares, pode desestruturar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (GONÇALVES, sdp).

A autora acredita que a motricidade tem a função de levar as experiências concretas ao cérebro, que irá decodificar cada estímulo e

armazenar toda a série de informações sensoriais, perceptivas, que a experiência trouxe ao indivíduo.

Fonseca (1993 *apud* GONÇALVES, *spd*, p.22) ainda cita que a maturação do indivíduo permite que ele passe por todas as fases de fortalecimento tônico, até ficar de pé e se equilibrar (céfalo-caudal).

Segundo Bueno (1998, p.51) “a estimulação do desenvolvimento psicomotor é fundamental para que haja consciência dos movimentos corporais integrados com a sua emoção e expressados por esses movimentos”.

Ainda diz que a melhor fase para se trabalhar os aspectos do desenvolvimento (motor, intelectual e sócio emocional) é do seu nascimento até completar por volta de 8 anos de idade. Nesse período acontecem as principais dificuldades em todas as áreas relacionadas com o meio que a criança está inserida e que se não forem exploradas e desenvolvidas no tempo certo, provavelmente esta criança terá dificuldades na escrita, na leitura, na fala, na sociabilização etc. Passando esse período, existe um refinamento de suas aptidões básicas, refinamento esse possível com a boa integração de suas aptidões motoras, intelectuais, emocionais e que são consideradas como condutas psicomotoras subdivididas em funcionais e relacionais (BUENO, 1998).

Bueno (1998) afirma ainda que as condutas que referem-se à ação, qualidade e mensuração podem ser observadas e que em conjunto formam a integralização motora do ser humano no espaço e tempo.

### **3.2 Funções Psicomotoras**

Segundo Mello (1989), a psicomotricidade atualmente foi elevada ao nível de ciência e possui crescente importância nos trabalhos relacionados ao desenvolvimento infantil, tanto na fase pré-escolar, como posteriormente. A psicomotricidade trata da relação entre o homem, seu corpo e o meio físico e sociocultural no qual convive, é fundamentada e estudada por um extenso conjunto de campos científicos, pode-se destacar a neurofísica, a psiquiatria, a psicologia e a educação, cada uma destas áreas possui enfoques específicos.

Mello (1989) diz ainda que, os estudiosos de psicomotricidade não utilizam uma categoria única e sequer fazem uso de uma nomenclatura comum para as diversas funções psicomotoras, mas as diferentes categorias e nomenclaturas não demonstram diferenças sensíveis entre os conceitos dos autores. Baseado em uma revisão da literatura na área da psicomotricidade, chegou-se a uma classificação de dez funções psicomotoras:

### 3.2.1 Esquema corporal

Segundo Le Boulch (1983, p. 37 *apud* MELLO, 1989, p.37):

é uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos de nosso corpo em posição estática ou em movimento na relação das suas diferentes partes entre si e sobretudo nas relações com o espaço e os objetivos que nos circundam.

Compreende, neste caso, a imagem e o conceito do corpo e suas partes.

### 3.2.2 Tônus de postura

É uma tensão dos músculos, pela qual as posições relativas das diversas partes do corpo são corretamente mantidas e que se opõem às modificações passivas dessas posições” (Radmker, *apud* Coste, 1981, p. 25). É uma atividade segundo Le Bouch (1982), primitiva e permanente do músculo) (MELLO, 1989, p.38).

### 3.2.3 Dissociação de movimentos

Fonseca (1976, p.183 *apud* MELLO, 1989, p.38), definiu que a dissociação de movimentos é a capacidade de individualizar os seguimentos corporais que fazem parte na execução de um gesto intencional.

### 4.2.4 Coordenação Dinâmica Global

Segundo Bueno (1998) a coordenação dinâmica global ou geral é vista como a possibilidade de controle de movimentos grandes do nosso corpo. Permite a capacidade de estreitar grupos musculares diferentes e de forma independente e que impede os movimentos parasitas, como as paratonias e sincinesias.

Ainda sobre coordenação, Bueno (1998) diz que ela apresenta dois aspectos: coordenação estática, que é realizada quando se está em repouso e a coordenação dinâmica, que é a ação simultânea de grupos musculares diferentes.

### 3.2.5 Coordenação Motora Fina

A capacidade de exercer controle nos pequenos músculos para exercícios refinados tais como recortar, perfurar, colar, encaixar etc e envolve a coordenação viso-manual ou óculo manual e a coordenação musculo facial (BUENO, 1998).

### 3.2.6 Organização espacial e temporal

Segundo Mello (1989), a organização espacial é a capacidade de se orientar em um espaço físico e a percepção da proximidade de coisas entre si. Refere-se às relações de perto, de longe, em cima, embaixo, dentro, fora, etc. A organização temporal é equivalente à capacidade de relacionar ações a uma dimensão de tempo, as sequencias de acontecimentos e o intervalo de tempo é fundamental.

Afirma ainda que a psicomotricidade requer a associação de espaço e tempo conjuntamente, no desencadeamento de ações em um determinado espaço físico e numa sequência de tempo.

### 3.2.7 Ritmo

De acordo com Meinel e Schabel(1984, p.73*apud*MELLO, 1989, p.38) o movimento é:

o ritmo é a “ordenação específica, característica e temporal de um ato motor”. Complementando, afirmam que está ordenação específica, característica e temporal de um ato motor”. Complementando, afirmam que está ordenação temporal refere-se a processos parciais interligados no ato motor. Há uma estreita ligação entre ritmo e organização espacial e temporal.

### 3.2.8 Lateralidade

Segundo Mello (1989), baseado em Coste (1981) e Saboia (1984) afirma que, lateralidade é a capacidade de se viver as noções de direita e esquerda sobre o mundo exterior, independente da sua própria situação física. Diferencia-se, dessa forma, da concepção de dominância lateral, que significa predomínio ocular, auditivo, e sensório-motor de um dos membros superiores ou inferiores, que deve ocorrer em todas as pessoas, e é determinada, segundo Fonseca (1983), por uma carga inata e por influências de ordem social.

### 3.2.9 Equilíbrio

Com base nas definições de Tubino (1979), Mainel e Schabel (1984), considera o equilíbrio como a capacidade de conservar-se sobre uma base reduzida de sustentação do corpo, por meio de uma combinação adequada de ações musculares e sob interferência de forças externas (MELLO,1989).

### 3.2.10 Relaxamento

Mello, afirma que segundo Tubino (1979):

relaxamento é o fenômeno neuromuscular resultante de uma redução de tensão da musculatura esquelética. O estudo de relaxamento total envolve todo o corpo e está diretamente vinculado a processos psicológicos, onde o trabalho mental é determinante no alcance da redução da tensão muscular. O relaxamento diferencial responde pela descontração de grupos musculares que não são necessários à execução de

determinado ato motor específico. Alguns autores classificam ainda um terceiro tipo de relaxamento, denominado segmentar. Esse designa o relaxamento alcançado em partes do corpo (MELLO, 1989, p.39).

Mello (1998) conclui que, na maior parte dos movimentos, algumas funções psicomotoras surgem em conjunto, num grande número de ações, as coordenações globais e a motricidade fina apresentam-se de maneira associada. Outras vezes, existe a requisição em conjunto da percepção visual e de parte do corpo ou de seu todo. Neste ato, ressalta-se a coordenação óculo-manual, determinante para prática da escrita.

Em consonância aos termos explicados neste capítulo, abordarei a seguir a aplicação da psicomotricidade, a importância dela no ensino da criança e no papel fundamental do educador nessa fase.

## 4. APLICAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE

Segundo Mello (1989), embora os campos de atuação da psicomotricidade possam se confundir, cada um tem características próprias e por isso os pesquisadores recentes os classificam em três áreas: Reeducação Psicomotora, Terapia Psicomotora e Educação Psicomotora.

Nos três campos de atuação da psicomotricidade citados neste capítulo é de extrema importância a relação entre o profissional e a pessoa tratada.

### 4.1 Reeducação Psicomotora

Mello (1989) salienta que, na reeducação psicomotora, o atendimento é individual ou em pequenos grupos de crianças, adolescentes e adultos portadores de sintomas de ordem psicomotora, como por exemplo, debilidade motora, atraso e instabilidade psicomotora: dispraxias; distúrbios dos tônus de postura; do equilíbrio e da coordenação; e deficiências perceptivo-motoras.

Barreto (1982 *apud* MELLO, 1989) destaca o fato de que muitas vezes os distúrbios psicomotores não aparecem sozinhos, mas também podem aparecer problemas de nível mental, problemas psiquiátricos e neurológicos.

Morizot (1979 *apud* MELLO, 1989) afirma que sintomas relacionais e afetivos também são desencadeados.

Segundo Mello (1989) o educador irá trabalhar sobre o sintoma que foi diagnosticado, fazendo um trabalho diretivo, traçando e orientando as atividades ou fazer um trabalho não diretivo, deixando que a criança tome decisões, mediante a exposição e acesso a um conjunto de materiais. No trabalho não diretivo o educador trabalha como mediador. Por meio do trabalho não diretivo, os distúrbios relacionais e afetivos se destacam. A reeducação psicomotora é gradual, passo a passo, para alcançar o objetivo da alta médica, a relação afetiva entre paciente e o educador poderá ser determinante neste processo.

#### 4.1.1 Terapia Psicomotora

Lapierre e Aucouturier (1980, *apud* MELLO, 1989) dizem que a terapia psicomotora é indicada especialmente às crianças com grandes perturbações e cuja adaptação é de ordem patológica. Ao terapeuta é necessária uma ampla formação prática, técnica e teórica que lhe permita interpretar atitudes corporais, reações tônicas-afetivas e emocionais. A terapia psicomotora é mais frequente com as crianças, mas pode atender também a adolescentes e adultos. É de relevante importância considerar as experiências já vivenciadas com relação à realidade e à fantasia, com suas respectivas cargas afetiva, emocional, sensual, sexual, etc. Por meio da relação com seu próprio corpo, com o terapeuta e com pessoas que o cercam, são ressaltados os aspectos vividos corporalmente. A responsabilidade do terapeuta é entender os movimentos expressados e responder, às vezes através do seu corpo, num plano também simbólico.

Mello (1989) defende ainda que o brincar é importante na terapia psicomotora, que o terapeuta deve empenhar-se no brincar da criança, por meio do diálogo corporal e da vivência emocional e afetiva.

De acordo com Desobedeu (1982, p.44 *apud* MELLO 1989, p.35) “o brincar é certamente o modo de expressão e de comunicação privilegiado da criança”.

#### 4.1.2 Educação Psicomotora

Segundo Mello (1989), a educação psicomotora é parte integrante da educação básica durante a fase pré-escolar e escolar.

Mello (1989) ainda cita que o professor Jean Le Boulch, na segunda metade da década de 60, exerceu importante influência na decisão de incluir a educação psicomotora nos cursos primários na França.

Morizot (1879, *apud* MELLO, 1989, p. 35) define a educação psicomotora como:

Uma atividade através do movimento, visando um desenvolvimento de capacidades básicas- sensoriais, perceptivas e motoras-, propiciando uma organização adequada de atitudes adaptativas, atuando como agente profilático de distúrbios da aprendizagem.

O autor salienta que muitos professores, principalmente da área de educação física, procuram estudar a fundo sobre a psicomotricidade, tentando completar uma lacuna deixada pelo seu curso de formação, para assim melhorar a qualidade do seu trabalho, principalmente no que se refere ao atendimento de crianças em idade pré-escolar e do 1º grau.

De acordo com Mello (1989), a educação psicomotora vem ganhando importância em várias instituições escolares e em outras instituições que fazem trabalhos relacionados à recreação infantil, por meio de uma série de atividades, principalmente exercícios e jogos, procura-se promover o completo desenvolvimento físico, mental, afetivo e social.

Mello (1989) diz ainda que o profissional que atua no campo da educação psicomotora deve buscar constantemente o conhecimento das necessidades e interesses das crianças, oferecer-lhes experiências que gerem estimulação adequada, que ampliem a vivência corporal, assim possibilitando novos esquemas corporais que serão transmitidos para as situações vivenciadas no futuro, pois a falta de estimulação adequada no decorrer da infância pode produzir inúmeras perturbações psicomotoras.

Mello (1989) afirma que qualquer que seja a experiência, exercício, atividade proposta ou o método adotado, o educador deverá sempre levar em consideração as funções psicomotoras que deseja destacar nas crianças com as quais está trabalhando.

#### **4.2 A contribuição da psicomotricidade na educação inclusiva**

A utilização da psicomotricidade na educação inclusiva favorece e proporciona de forma considerável o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da pessoa com deficiência auxiliando sua autonomia, liberdade de expressão, de refletir e identificar-se como componente da sua vida corporal e participativa.

Segundo Fonseca (2008) o desenvolvimento psicomotor da criança e os obstáculos no conhecimento estão diretamente ligados, tornando-se uma ferramenta essencial para estimular a compreensão, a sociabilização e a reflexão auxiliando o percurso e a metodologia do conhecimento escolar por meio da psicomotricidade.

Se faz necessário refletir uma prática inclusiva e receptiva no meio escolar que possibilite a expressão do objetivo e subjetivo, do consciente e do inconsciente, que ajude os alunos com deficiência e os demais na função de conhecer as intermediações que cada um dos aspectos da realidade e do convívio que demonstram uns com os outros.

A psicomotricidade como ferramenta da educação inclusiva, focada para as diferenças, se faz necessário que compreendamos o corpo em sua proporção correlacionada. O especialista da educação pode reconhecer o atraso na aprendizagem escolar do aluno referenciando seus obstáculos motores e assim sugerir jogos, para beneficiar a prática da escrita particularmente nas fases iniciais de alfabetização, aplicando o esquema corporal, lateralidade, organização espacial e estrutura temporal.

### **4.3 Papel do Educador**

A experiência tem mostrado que muitos professores e pais são adeptos daquela concepção de educação que Paulo Freire chamou de bancária. Nessa concepção, o educador é o que sabe, pensa, disciplina; os educandos são os que nada sabem, os que escutam docilmente, os que são disciplinados; e a educação, por fim, seria o “ato de depositar” conhecimentos -o educador seria o “depositante”, o sujeito do processo, e os educandos seriam meros objetos, os “depositários” do saber do professor (FREIRE, 1980, *apud* GOMES, 1995, p.7).

Sobre o conceito de educação bancária Freire (1980, *apud* GOMES, 1995, p.7) diz que alguns professores que trabalham com educação especial é do tipo “bancário”, por trabalhar com crianças que algumas vezes não sabem verbalizar, não reproduzem o que foi ensinado, não lêem, não contam, nem escrevem, poderá se sentir inútil, com a impressão de não ter o que instruir. Isso se tornará real, se o professor tem em seu pensamento que o aluno deve

apenas reproduzir o que lhe é passado. Mas fica o questionamento o papel do aluno é apenas decorar e repetir?

Ainda sobre o assunto a autora afirma que acompanhando outra vertente, muitos professores supõem que só acontece uma educação eficiente quando existe o cuidado, antes de qualquer coisa, com a forma que o aluno aprende e o que ele fará com o que aprende, sem maximizar o quanto ele sabe.

Nessa perspectiva, Gomes (1995) afirma que é plausível corrigir o professor bancário e aprovar o que diz Pelletier (1979), quando afirma que a estimulação do progresso traz experiências que se devem viver e as experiências afetam o conjunto da pessoa, de modo perceptível e emotivo esta absorção. Quem vivencia, importa-se em estimular o progresso, o princípio fundamenta-se em sugerir um conjunto de exercícios de conceitos principalmente ilustrativos e procedimentais. Esses conceitos citam as condições que cercam as áreas sensoriais e tudo que envolve emoções, sentimentos e necessidades. A hegemonia dessas áreas para o êxito do conhecimento encontra relevância no provérbio chinês que diz: “Escuto e esqueço; vejo e lembro; faço e compreendo”.

O papel do professor na educação especial, tem como função diferenciar quais os termos que se fazem ou não possíveis para o âmbito, consentir ou limitar, sem, contudo por um bom senso sobre tais termos. No fato da inevitabilidade de limitações de um assunto estipulado, o educador tem o comprometimento de auxiliar a encontrar novos meios, cada vez mais figurativos, de se demonstrar sua vontade ou utilidade particular.

O professor ao reconhecer a demora na aprendizagem dos alunos com deficiências, interligando a sua dificuldade motora e assim, possibilitar atividades lúdicas, diversificadas, promovendo jogos para beneficiar sua prática na escrita, leitura e postura corporal. Quando o profissional da educação tomar consciência a cerca da psicomotricidade, e o direito da inclusão, será capaz de fortalecer as outras deficiências e desta forma possibilitar uma inclusão adequada.

O professor possui papel fundamental no desenvolvimento psicomotor tanto de crianças normais quanto de crianças portadoras de necessidades especiais de aprendizagem, contribuindo muito, estimulando em sala de aula e encaminhado quando se fizer necessário (SANTOS, 2002)

Ainda segundo a autora, o professor pode contribuir em todos os níveis: na estimulação do desenvolvimento cognitivo, de aptidões e habilidades, na formação de atitudes por meio de uma relação afetiva saudável e estável, criando um ambiente de segurança e bem-estar para a criança aceitando-a do jeito que ela é.

Segundo Santos (2002), a reeducação psicomotora é um processo, uma terapia programada que tem por objetivo modificar o comportamento. Parte desta atuação é privativa do técnico em psicomotricidade, porém, o professor pode atuar com a orientação deste e intervir de forma adequada, no momento oportuno, com técnicas apropriadas. Na área da educação, a psicomotricidade engloba um campo preventivo e o ideal seria se todos os educadores tivessem conhecimentos básicos do assunto.

No próximo capítulo será abordado a observação e práticas feita por uma professora do Fundamental I com uma aluna com Síndrome de Seckel.. Serão sugeridas também adaptações que possam facilitar a aprendizagem e inclusão.

## **5. PRATICAS PSICOMOTORAS**

Segundo Bueno (1998), o desenvolvimento da prática psicomotora no Brasil começou primeiramente de maneira mecânica em conjunto à pedagogia, progredindo aos poucos para uma vertente mais relacional com uma grande influência da pedagogia do construtivismo e do humanismo.

Ainda sobre a prática psicomotora, Bueno (1998) afirma que nessa abordagem se faz necessário passar pela experiência, competência e imaginação, ou seja, pelo agradável convívio entre professor-aluno, numa comunicação total (corporal e cognitiva). Ela deve, em algum estágio, disponibilizar a livre experiência de jogos e atividades que a criança aproveite sozinho ou em grupo com oportunidades de desafios, regras de envolvimento, incentivo e estímulo, interagindo com o meio e sua existência.

Dentro desta temática abaixo serão abordados algumas atividades dentro do campo da psicomotricidade, lembrando sempre que como estamos trabalhando a inclusão dos alunos, todas as atividades devem ser feitas em grupo para que o aluno se sinta parte integrante do processo.

### **5.1 Atividades Psicomotoras**

De acordo com Gonçalves (sdp) as atividades psicomotoras têm o objetivo de facilitar o entendimento dos conceitos teóricos e ser modelo para contribuir nos planejamentos escolares, incluindo a psicomotricidade nos currículos de alfabetização da Educação Infantil. A prática psicomotora junto a projetos educacionais em que a criança possa utilizar seu corpo como ferramenta para explorar, perceber, criar, brincar, relacionar é facilitadora e motivadora para o aprendizado.

Gonçalves (sdp) cita ainda que as atividades derivam ser das aquisições da criança, conforme sua maturação neurológica e que continuam a se ajustar até a total integralização das gnosias e praxias, tornando essa criança capaz a aquisições cada vez mais complexas.

Bueno (1998) acredita que o educador deve experimentar pessoalmente cada uma das atividades antes de propô-las, pois esta experimentação enriquecerá a atuação do educador.

Ainda de acordo com Bueno (1998) os resultados serão muito melhores se os educadores de uma escola vivenciar a experimentação das atividades em grupo, pois surgirão novos exercícios, diante desta experiência.

Segundo Medina (1983 *apud* MELLO, 1989 p.45):

A arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam o desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido da sua auto realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre.

### Equilíbrio

Material: blocos

Cada criança irá pegar dois blocos, irão colocá-los no chão e ficar em pé sobre eles:

- O professor pedirá para eles tirarem um dos pés, ficando apoiados somente em um dos blocos e repetirão o movimento com o outro pé;
- Depois vão girar sobre os blocos, dando uma volta completa; sem tocar no chão;
- Pular sobre eles, dando meia volta e retornara posição inicial;
- Distanciar um bloco do outro (mais ou menos 0,40m).
- Ficar com os dois pés em cima de um dos blocos e passar para o outro; virar e voltar ao bloco inicial;
- Voltando ao exercício anterior, tentando voltar de costas ao primeiro bloco;
- Pular de um bloco para o outro, sem tocar no chão.

### Percepção visual

Material: Espaço gramado do jardim; rolinho de pintura; tinta guache; papel (tipo sulfite ou gramatura inferior).

- As crianças irão pintar uma parte da grama do jardim usando guache e rolo para pintura. Em seguida irão colocar o papel em cima da grama pintada, apertando-o contra ela, realizando um trabalho motor reproduzido para indagação de canais visual e tátil- sinestésico. O resultado visual é o “negativo” da pintura feita em cima da grama.

Variações: Trocar a grama natural por quadrados de gramas sintéticos. Trocar gramas por Capachos. No momento de apertar o papel em cima da área pintada, colocaremos os pés descalços, ao invés de fazê-lo com as mãos.

### Estimulação olfativa

Massa de modelar caseira com cravos da Índia

Material: 2 copos (200ml) de farinha de trigo; 1 copo de sal; meia colher de (sopa) de óleo de cravo; meia colher (sopa) de óleo vegetal; algumas gotas de anilina (corante) comestível e água.

Fazer uma mistura de todos os ingredientes em uma tigela (menos a água e anilina), deixando que as crianças explorem e manipulem livremente. Colocar água aos poucos, misturada com anilina, para que elas sintam os ingredientes começarem a se homogeneizar e chegar ao ponto ideal para a massa de modelar. Essa mistura proporciona um aroma acentuado e uma exploração tátil feita com os cravos que vale a pena conferir.

### Organização Temporal

Atividades:

- Relatar o que faz ou vê em um exato momento.
- Escutar histórias ou músicas, e em seguida relatar as sequências dos fatos.
- Relembrar, com o educador, a ordem de atividades rotineiras de um dia comum.

- Organizar cartões com figuras e formas e construir uma história com início, meio e fim.
- Admirar animais (mosca, lesma, lagartixa, cachorro, gato, tartaruga e etc) e falar quais são os mais lentos e os mais velozes.
- Recordar os meios de transporte que já utilizou e comparar as velocidades.
- Olhar um despertador e uma ampulheta e averiguar como os dois se modificam com o transcorrer do tempo.

Fazer plantações e observar seu crescimento

E para abordar essas práticas foi observada uma aluna do Fundamental I de uma escola privada da zona sul de São Paulo.

## 5.2 Caracterização da escola

A escola tem sua sede na cidade de São Paulo, zona sul, região do Campo Limpo, jurisdicionada à Diretoria de Ensino Sul 2.

Trata-se de uma escola privada e mantém os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental em 9 anos. Conta com um quadro de 30 professores que vão desde a educação infantil até o Fundamental II.

A escola está situada em uma região de classe C, e a maioria dos alunos moram nas proximidades da escola, sendo também pertencentes a esta classe econômica. Os pais de alunos são trabalhadores de diversas profissões, tais como: comerciantes, secretárias, professores, engenheiros etc.

A escola dispõe de:

- 19 salas de aula
- 1 Biblioteca/Laboratório
- 1 sala multimídia

- 2 Secretárias
- 1 Diretoria
- 1 Sala de coordenação Ed. Infantil
- 1 Sala de coordenação de Ensino Fundamental
- Sala dos Professores
- Sala de Vídeo
- Sala de Ballet
- Sala de descanso
- 2 Quadras
- 4 Vestiários
- 2 Áreas Cobertas
- 9 banheiros
- 1 Cozinha
- 1 cantina
- 1 Sala de impressão e fotocópia
- Brinquedoteca

#### Recursos Materiais:

- Matérias pedagógicas
- Material Esportivo
- Equipamentos diversos
- Mobiliário em geral
- Brinquedos playground

### **5.3 Observação**

Foi observada uma aluna do Fundamental I.

A aluna tem 11 anos e está no 4º Ano do Fundamental 1. Ela tem Síndrome de Seckel, uma patologia autossômica recessiva, caracteriza-se por nanismo proporcionado de aparecimento pré-natal, uma microcefalia grave com aparência tipo “cabeça de pássaro” e atraso mental. Durante a observação e com as conversas com os professores que acompanham essa aluna, eles relatam que ela consegue escrever algumas palavras, reconhece alguns números, porém todo conteúdo aprendido em um dia, se questionado ou abordado no outro dia, muitas vezes a aluna não se lembra ou não dá respostas conexas. Durante as aulas ela é bastante participativa, utiliza o mesmo material que os demais alunos, sem nenhuma adaptação. A professora utiliza técnicas da psicomotricidade para o auxílio das atividades do dia a dia, tais como atividades de punção para facilitar a escrita e pintura, movimentos de pinça, além de jogos simbólicos para que ela possa assimilar melhor os conteúdos.

Ela está na mesma escola desde a educação infantil, ficou retida no 3º estagio por duas vezes a pedido dos pais, pois eles achavam que ela não era capaz de avançar. Em uma conversa há três anos atrás com a psicomotricista que atendia a aluna, ela relatou que a aluna não contaria acima de dez e que quanto mais conteúdos passados menos ela aprenderia. Hoje ela já consegue contar mais do que dez mesmo que com auxílio, já consegue reconhecer mais letras e principalmente a letra do nome dela e sua relação com a turma é a melhor possível. Hoje ela faz apenas acompanhamento com o neurologista e na sala de aula não conta com uma auxiliar, apenas com a ajuda da professora de classe.

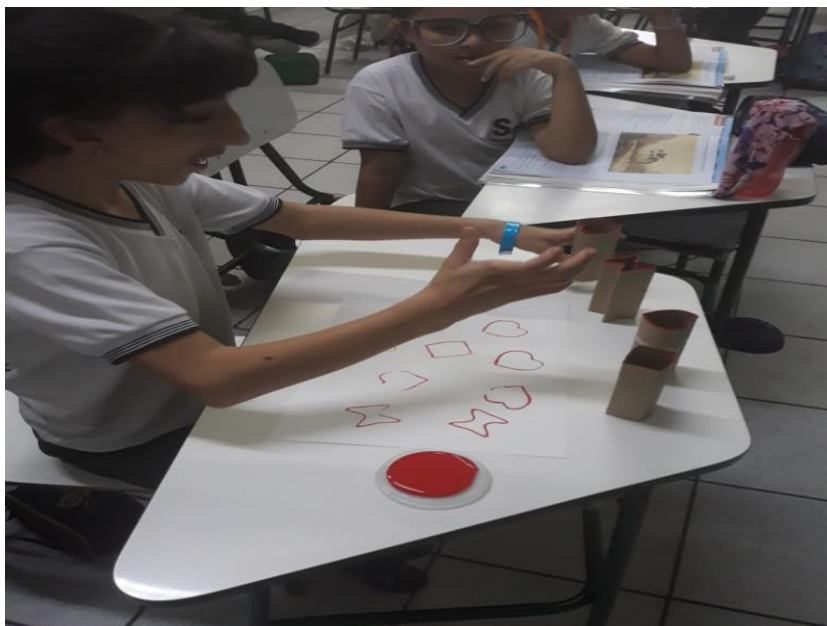
Abaixo seguem algumas atividades feitas com a aluna durante a observação.



Reconhecendo as letras do nome.



Trabalhando memorização com o dominó de frutas.



Trabalhando formas e cores.



Trabalhando cores e formas.



Trabalhando coordenação motora.



Com essa observação foi possível perceber o quanto a psicomotricidade auxiliou no desenvolvimento da aluna com Síndrome de Seckel. Todos os dias ela apresenta avanços em relação ao dia anterior, mesmo diante as limitações que sua síndrome apresenta. Com isso confirmamos toda base teórica estudada até então.

## 6. CONCLUSÃO

Por meio da psicomotricidade desenvolvemos as capacidades cognitivas, social, motora e afetiva, trabalhando a partir da educação infantil até os anos seguintes.

Para nós profissionais da educação é extremamente importante que estejamos sempre atentos às questões motoras de nossos alunos em seu desenvolvimento, trazendo e desenvolvendo atividades que possibilite o alcance de nossos objetivos que é formar e desenvolver de forma gradativa o conhecimento e as habilidades motoras de nossos alunos, e conseguimos isso buscando a melhor forma de aprendizagem dentro de todos os eixos conceituais, pois o desenvolvimento infantil acontece por etapas. É na pré-escola que os alunos começam a ter controle de seu corpo.

. A partir das observações feitas com a aluna foi possível compreender que quando a criança tem a estimulação de forma correta e a liberdade para utilizar o corpo como meio para explorar e aprender contribuem para um aprendizado e desenvolvimento melhor, ajudando individualmente ou em conjunto para o processo de ensino e aprendizagem demonstrando que sua influência positiva é resultante de suas características: atividades psicomotoras e expressões de pensamentos. E que na inclusão se torna presente pois é possível trabalhar de forma lúdica com os alunos respeitando assim suas limitações.

O objetivo inicial do trabalho era compreender de que forma a psicomotricidade pode ser usada no desenvolvimento da criança na educação inclusiva, como ocorre o desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor e conhecer atividades que auxiliem neste desenvolvimento.

Entendemos que os objetivos foram alcançados por meio das pesquisas bibliográficas efetuadas, pois identificamos que a psicomotricidade é parte integrante e imprescindível no desenvolvimento das crianças na educação inclusiva.

Concluimos que é nos primeiros anos de vida que ocorre o desenvolvimento das crianças: começam a conhecer o próprio corpo, descobrir sensações e explorar movimentos.

Confirmamos que as práticas psicomotoras quando aplicadas na rotina escolar de forma adequada, incentivam às crianças a desenvolverem os aspectos psíquico, cognitivo, social e motor, realizando movimentos cada vez mais complexos e ajudando-as a vencer as dificuldades gradualmente.

Quando se trata de crianças com deficiência os cuidados e atenção devem ser redobrados, mas temos que deixar o nosso olhar assistencialista e incluir a criança de fato no ambiente escolar, sempre respeitando suas limitações.

A educação inclusiva no Brasil não é uma novidade porém caminha a passos lentos, mesmo com diversas formações e incentivos. Cabe à nós profissionais da educação lutar para que as crianças com deficiência tenham uma educação de qualidade, que sintam-se parte integrante do processo educativo. É necessário ver além da deficiência pois cada criança traz a suas particularidades, não tem uma receita específica.

Investir na parceria escola e família também é de suma importância para que o processo da inclusão seja concluído com sucesso. A psicomotricidade está aí para auxiliar nas práticas da sala de aula, desde as mais simples até as mais complexas. Seguindo esse caminho com certeza a educação inclusiva se tornará mais tranquila.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, P.B.L de **Educação infantil discurso, legislação e práticas institucionais.** São Paulo: Unesp, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2015.

ARAUJO, V.C. de. **O Jogo no contexto da educação psicomotora.** São Paulo: Cortez, 1992

BUENO.J.G.S. de **Educação especial brasileira.** São Paulo: Educ, 2016.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

CARRARA, K. (Org.) **Introdução à Psicologia da Educação:** seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

D'INCAO, M.D.D. **Movimentos:** exercícios de psicomotricidade. São Paulo: Ática, 1986.

GABRILLI, M. **Lei brasileira de inclusão,** sdp

GALVÃO, I. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 18.ed.Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, M.V. **Prática Psicomotora na Pré-Escola.** 3.ed.São Paulo: Ática, 1995.

GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever:** um caminho psicomotor. Cultura, sdp.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A Construção do Saber**:manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: UFMG, 1999.

MELLO, M.A. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v: v. 1, v. 2, v. 3.

SANTOS, P. R. de. **Psicomotricidade**. São Paulo: IEditora, 2002.