

SANDRA FERREIRA TAVARES

- Jônatas de França Barros •
- Monica Giordana Francieli Blau Rodrigues •
- André Ribeiro da Silva •

**O CORPO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
DE LEITURA E ESCRITA DE ESCOLARES:**

Entrelinhas com a Psicomotricidade

Atena
Editora

Ano 2020



SANDRA FERREIRA TAVARES

- Jônatas de França Barros •
- Monica Giordana Francieli Blau Rodrigues •
- André Ribeiro da Silva •

**O CORPO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
DE LEITURA E ESCRITA DE ESCOLARES:**

Entrelinhas com a Psicomotricidade



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

O corpo e as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita de escolares: entrelinhas com a psicomotricidade

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Autores: Sandra Ferreira Tavares... [et al.]

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C822 O corpo e as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita de escolares [recurso eletrônico] : entrelinhas com a psicomotricidade / Sandra Ferreira Tavares... [et al.]. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-256-2

DOI 10.22533/at.ed.562200608

1. Capacidade Motora. 2. Psicomotricidade. I. Tavares, Sandra Ferreira. II. Barros, Jônatas de França. III. Rodrigues, Mônica Giordana Franceli Blau. IV. Silva, André Ribeiro da.

CDD 152.3

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br


Ano 2020

AGRADECIMENTOS

Se hoje comemoro uma conquista, esta se deve aqueles que de algum modo estiveram ao meu lado e fizeram de meus sonhos seus próprios objetivos e dos meus objetivos suas próprias lutas.

Por isso agradeço:

PRIMEIRAMENTE A DEUS

Por não ser distante e isolado, o Deus “lá em cima” escondido atrás do céu.

Por não ser o Deus “ideia”, enclausurado nas páginas dos livros ou nos cérebros dos “sábios”.

Por não ser o Deus “carrasco” ou “juiz terrível” que se alegra e tem prazer em condenar e castigar.

Por não ser o Deus “quebra-galho” dos fracos, dos incapazes e frustrados, de “leis” e “tradições” sem sentido inventado pelos “cegos de coração”.

Obrigada, Senhor!

PORQUE ÉS...

Um Deus dentro de mim, um Deus perto de mim, pulsando no meu peito, soando em minha voz, brilhando nos meus olhos, sorrindo nos meus lábios e solidário nos meus prantos.

És a graça, o auxílio e a justiça, e apesar de doares tanto, e de todo o teu poder, uma só coisa me pedes:

“AMAR A DEUS SOBRE TODAS AS COISAS E A TEU PRÓXIMO COMO A TI MESMO...”.

Ó! Deus do eterno amor.

AO MEU ESPOSO, Manuel de Castro Tavares Júnior

Que foste para mim imprescindível a minha vitória, por estar sempre comigo nos momentos difíceis desta caminhada, quando os obstáculos advindos pareciam intransponíveis. Pela compreensão, companheirismo, presença, cumplicidade e por todo amor que me é dispensado. Obrigada por ser o grande amor da minha vida.

À MINHA FILHA, Ana Victória Ferreira Tavares

Que me faz sentir especial, que me dá coragem para continuar enfrentando os entraves da vida e por acreditar e torcer sempre por mim.

ÀS MINHAS IRMÃS GÊMEAS, Débora Coelho Marra e Diana Borba Coelho

Que muitas vezes, devido à distância, em muitos momentos não estivemos juntas. Não dei o beijo que eu queria e me furtei de abraços e de dizer o quanto as amo, mas

sei que torcem por mim e pelo meu sucesso. Por isso não poderia deixar de dedicar e agradecer esse momento de alegria por mais esta etapa vencida, a quem nunca me faltou com sua força, sua cumplicidade, seu afeto, sua palavra amiga e, principalmente, seu amor.

AOS PROFESSORES DO CURSO DE MESTRADO

Dedico-lhes essa vitória, pois de forma digna souberam honrar a missão que lhes foi dada: ensinar. Apesar de o caminho do ensinamento ser árduo e difícil, esse objetivo foi alcançado e chegamos ao final dessa fase da minha vida e início de outras.

AO MEU ORIENTADOR, PROF. DR. JÔNATAS DE FRANÇA BARROS

Que através de uma conduta digna soube honrar a incumbência de ensinar, me orientando com sabedoria para conclusão deste estudo. Muito obrigada por acreditar em mim.

AOS MEUS AMIGOS

Obrigada a todos que fizeram parte da minha vida nesta caminhada e que estarão para sempre na minha lembrança.

Obrigada aos amigos de curso pelo tempo compartilhado, pelas experiências que trocamos, pelas alegrias e vitórias.

Obrigada, em especial, àquelas que se fizeram mais presentes nesta caminhada, nas conversas, no apoio dado e nas conquistas alcançadas. Por isso não poderia deixar de agradecer a Mônica Giordana Franceli Blau Rodrigues, pelo ombro amigo, pela amizade, companheirismo e troca de conhecimentos. Ao George Tawlinson Soâres Gadelha, pela ajuda e companheirismo.

Meu muito obrigada a Mônica Giordana Franceli Blau Rodrigues pela ideia original da capa nesse processo contínuo de crescimento e construção e a Keila Rocha Viana pela execução do designer gráfico com sua total dedicação e profissionalismo.

Obrigada de coração.

“Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los, sentados enfileirados, em sala sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para formação do homem”.

Carlos Drummond de Andrade

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	7
RESUMO	1
ABSTRACT	3
INTRODUÇÃO	5
Fundamentação do Problema e sua Importância	5
Relevância e Justificativa do Estudo	9
Limitações do Estudo	10
OBJETIVOS	11
Objetivo Geral	11
Objetivos Específicos	11
REVISÃO DE LITERATURA	12
A história da psicomotricidade	12
O Corpo	17
Desenvolvimento motor e fatores psicomotores	19
Dificuldades de aprendizagem	22
O brincar e o jogo simbólico	23
METODOLOGIA	26
Delineamento da Pesquisa	26
População e Amostra do Estudo	27
Seleção da Amostra	27
Critérios de Inclusão	27
Critérios de Exclusão	28
Avaliação dos Riscos e Benefícios	28
Riscos	28
Benefícios	28
Locus da Pesquisa	28

Procedimento para Coleta de Dados.....	29
Variáveis de Estudo.....	30
Variáveis Dependentes	30
Variável independente	30
Instrumentos e Padronizações das Medidas	30
Intervenções Psicomotoras.....	31
Procedimentos do Estudo.....	32
Desenvolvimento do Estudo	33
Análise dos Dados	33
RESULTADOS E DISCUSSÕES	35
Anamnese com os pais.....	35
ANAMNESE Nº 1	35
ANAMNESE Nº 2	36
ANAMNESE Nº 3.....	36
ANAMNESE Nº 4.....	37
ANAMNESE Nº 5.....	38
ANAMNESE Nº 6.....	38
ANAMNESE Nº 7.....	39
ANAMNESE Nº 8.....	40
Bateria psicomotora pré intervenção.....	42
Manual de desempenho escolar	49
Questionário com o professor	51
Intervenções Psicomotoras.....	53
Bateria Psicomotora Pós Intervenções.....	59
CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXOS	73
SOBRE OS AUTORES	110

Introdução: Diversos fatores foram delineados como causadores das Dificuldades de Aprendizagem de leitura e escrita (DA), entre esses, os Transtornos Corporais nos mais diversos aspectos e níveis, ou seja, alguns fatores psicomotores encontram-se desviantes ou não possui seu amadurecimento a contento com sua idade cronológica. Neste entremeio, a Psicomotricidade tem papel fundamental, trabalhando tanto na prevenção quanto na intervenção com alunos que tenha Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita contribuindo para que os mesmos entrevejam um desenvolvimento infantil sadio e livre de transtornos nos fatores psicomotores em analogia ao corpo. Nessa perspectiva, esta abordagem justifica-se por sua relevância, tanto para áreas afins como em geral as quais necessitem de embasamento e sugestões para lidar com as situações postas no cotidiano.

Objetivo Geral: Quais contribuições a psicomotricidade, por intermédio de intervenções psicomotoras, pode proporcionar aos alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e sua influência para melhor organização e maturação dos fatores psicomotores?

Metodologia: Foi utilizada uma Pesquisa Ação de natureza básica, de cunho descritiva e exploratória com abordagem qualitativa, com uma amostra não-probabilística.

Instrumentos de coleta: Utilizou-se anamnese, com os pais, para conhecer um pouco da história dos alunos; questionários semiestruturados aplicados a professores da escola pública para colher informações do discente sobre suas dificuldades de aprendizagens; a aplicação da Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca pré e pós intervenções psicomotoras para avaliar os fatores psicomotores e se houve amadurecimento dos mesmos; Escala de Desenvolvimento Escolar de Rosa Neto, para aferir o nível de leitura e escrita dos discentes com Dificuldades de Aprendizagem de leitura e escrita, relatório espontâneo com reflexões sobre a intervenção de psicomotricidade concretizada e foram feitas fotos e vídeos durante as sessões de psicomotricidade. Realizou-se sessões de psicomotricidade que consistem como intervenções e práticas pedagógicas com 8 crianças, do 4º ano B, do Ensino Fundamental I, sendo 2 (duas) do sexo feminino e 6 (seis) do sexo masculino que possuíam Dificuldades de Aprendizagem de leitura e escrita. As sessões de psicomotricidade foram realizadas duas vezes por semana, totalizando 7 (sete) sessões, durante 2 (dois) meses; registrando tudo para análise através de fotos e filmagens. **Resultados:** Observou-se por meio da anamnese que a escolaridade dos pais é baixa, a maioria das mães trabalham como domésticas, cozinheira, assistente de serviços gerais, diarista e 2 (duas) mãe não trabalham, enquanto os pais trabalham de auxiliar de produção, locutor, vendedor, segurança e zelador, o que comprova uma renda familiar baixa. Na gestação 2 (duas) mães tiveram uma gravidez tranquila e saudável, enquanto as outras 6 (seis) tiveram uma gravidez conturbada devido a doenças

e ou agressões durante a gestação. Todas as crianças apresentaram comprometimento no seu desenvolvimento motor, no que se refere a firmar a cabeça, sentar-se sem apoio, rolar, engatinhar, andar, falar, ou fizeram tardiamente ou pularam a etapa. Na primeira Bateria Psicomotora, 6 (seis) alunos exibiram Perfil Psicomotor Dispráxico, com ligeiras e específicas Dificuldades de Aprendizagem, somente 2 (dois) discentes demonstraram Perfil Psicomotor Normal. No Manual de Desenvolvimento Escolar, para averiguar as Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita, constatou-se o seguinte, somente 1 (um) aluno conseguiu finalizar quase todos os níveis do teste, menos a escrita espontânea; os outros 7 (sete) ficaram aquém para sua idade cronológica. A professora, segundo questionário respondido, expõe que todos os alunos estão no nível silábico e são totalmente dependentes para resolver atividades. Após as sessões de psicomotricidade realizou-se uma nova Bateria Psicomotora, através da qual manifestou-se um crescimento por parte dos discentes nos seus fatores psicomotores, passaram do Perfil Psicomotor Dispráxico, para o Perfil Normal e quando ressaltados os fatores psicomotores separadamente observa-se que houve um crescimento em alguns desses fatores. **Conclusão:** Conclui-se que houve um crescimento devido o amadurecimento dos fatores psicomotores dos discentes pós intervenções psicomotoras, pois os alunos tiveram uma mudança de perfil psicomotor. Desse modo percebe-se a contribuição da psicomotricidade como recurso pedagógico, através do brincar e do jogo simbólico proporcionando uma aprendizagem através do movimento e envolvendo as relações entre corpo e os fatores psicomotores ocorrendo uma maturação nos mesmos, sendo perceptível nos alunos uma mudança de postura em relação ao objeto, ao espaço, ao outro e ao seu corpo.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Motora; Corpo; Desenvolvimento Psicomotor; Dificuldades de Desenvolvimento de Leitura.

Introduction: Several factors have been delineated as causes of Reading and Writing Learning Disabilities (AD), including Body Disorders in various aspects and levels, ie, some psychomotor factors are deviant or do not have their maturity to their age. chronological In this intertwining, Psychomotricity plays a fundamental role, working both in prevention and intervention with students who have Reading and Writing Learning Disabilities, helping them to develop a healthy and free development of psychomotor factors in analogy to the body. From this perspective, this approach is justified by its relevance, both for related areas and in general which need background and suggestions to deal with the situations put into daily life. **Objective:** What contributions to psychomotor skills, through psychomotor interventions, can provide students with reading and writing learning disabilities, and its influence for better organization and maturation of psychomotor factors? **Methodology:** An Action Research of a basic nature was used, descriptive and exploratory in nature, with a qualitative approach, with a non-probabilistic sample. **Collection instruments:** Anamnesis was used with the parents to learn a little about the students' history; semi-structured questionnaires applied to public school teachers to gather student information about their learning difficulties; the application of the Vitor da Fonseca Psychomotor Battery pre and post psychomotor interventions to evaluate the psychomotor factors and if they had matured; Rosa Neto's School Development Scale, to measure the reading and writing level of students with Reading and Writing Learning Disabilities, spontaneous report with reflections on the intervention of psychomotricity implemented and photos and videos were taken during psychomotor sessions. Psychomotor sessions consisted of interventions and pedagogical practices with 8 children, 4th grade B, Elementary School I, 2 (two) females and 6 (six) males who had Reading Learning Disabilities and writing. Psychomotricity sessions were held twice a week, totaling 7 sessions, during 2 (two) months; recording everything for analysis through photos and footage. **Results:** It was observed through the anamnesis that the parents' education is low, most of the mothers work as maids, cook, general service assistant, day laborer and 2 (two) mothers do not work, while parents work as production assistant, announcer , salesman, security and caretaker, which proves a low household income. At pregnancy 2 (two) mothers had a quiet and healthy pregnancy, while the other 6 (six) had a troubled pregnancy due to illness and / or aggression during pregnancy. All the children presented impairment in their motor development, as regards to firm the head, to sit without support, to roll, to crawl, to walk, to talk, or they did late or skipped the stage. In the first Psychomotor Battery, 6 (six) students exhibited Dyspractic Psychomotor Profile, with slight and specific Learning Disabilities, only 2 (two) students demonstrated Normal Psychomotor Profile. In the School Development Manual, to

ascertain the Learning and Reading Difficulties, the following was found: only 1 (one) student was able to finish almost all levels of the test, except spontaneous writing; the other 7 (seven) fell short for their chronological age. The teacher according to the questionnaire answered, exposes that all students are at the syllabic level and are totally dependent to solve activities. After the psychomotor sessions, a new Psychomotor Battery was performed, through which the students showed a growth in their psychomotor factors, they moved from the Dyspraxic Psychomotor Profile to the Normal Profile and when the psychomotor factors were highlighted separately. that there was a growth in some of these factors. **Conclusion:** It was concluded that there was a growth due to the maturation of the psychomotor factors of the students after psychomotor interventions, because the students had a psychomotor profile change. Thus, we can see the contribution of psychomotricity as a pedagogical resource, through play and symbolic play providing a learning through movement and involving the relationships between body and psychomotor factors occurring in them, being noticeable in students a change of posture in relation to the object, space, the other and his body.

KEYWORDS: Motor Activity; Body; Psychomotor Development; Reading Development Difficulties.

Fundamentação do Problema e sua Importância

O desenvolvimento infantil do ser humano é um processo dependente das aquisições de múltiplas habilidades, as quais vão se estruturando no indivíduo através do seu equilíbrio individual, do movimento, do conhecimento, do seu corpo a partir das suas experiências, da adaptação social em relação a outras pessoas e ainda com as regras impostas pela sociedade (SOUZA, 2007).

Fernández (1991) afirma que toda a aprendizagem passa pelo corpo e que uma nova aprendizagem se integra a anterior, não havendo assim aprendizagem sem registro corporal. Paín (1985) salienta que problemas de aprendizagem são aqueles que sobrepõem ao baixo nível intelectual, não consentindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades. Todavia considera o problema de aprendizagem como um sintoma, visto que o não aprender não configura um quadro permanente, mas está inserido em uma constelação de comportamentos, num momento de descompensação. Estes podem advir de fatores orgânicos, mediante esquemas de ação distendidos do corpo; fatores específicos, por intermédio de transtornos na área da adequação perceptivo-motora; fatores psicogênicos, tais como a inibição, sintoma e angústia e por fim os fatores ambientais, ou seja, o ambiente material do sujeito: as possibilidades reais que o meio lhe fornece.

Segundo Fonseca (2016), as Dificuldades de Aprendizagem (DA) são motivos de inquietude e interesse para múltiplos profissionais das áreas da saúde e educação, como a comunidade científica entendendo-as como dificuldades cognitivas linguísticas, pois as aprendizagens da leitura e da escrita não se eliminam, pelo contrário, equivalem-se e sobrepõem-se neurofuncionalmente. O referido autor aborda o corpo e a motricidade como uma unidade total e sistêmica do ser humano, enfocando como elementos essenciais da estrutura psicológica do EU e na consciência de si próprio e do mundo, aspectos como: a qualidade da relação afetiva-emocional, a disponibilidade tônica, o controle da postura, a percepção corporal e ainda a estruturação dos fatores psicomotores.

Pesquisando sobre as DA, pode-se constatar que várias são as causas que atuam interferindo no processo destas, dentre as quais se destacam os fatores psicomotores, objeto desta pesquisa, os quais são considerados básicos para o desenvolvimento harmônico da criança. Quando ocorre uma eventual falha em qualquer um desses fatores interferindo

na sua motricidade, percepção, afetividade ou cognição, vão ocorrer as dificuldades de aprendizagem principalmente de leitura e escrita. Dessa forma admite-se que para o bom desenvolvimento motor da criança, a maturação dos fatores psicomotores da tonicidade muscular, equilíbrio, noção corporal (esquema e imagem corporal), lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, e praxia global e fina, são fundamentais na aprendizagem (FONSECA, 2004).

Diante disso, percebe-se a importância da psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela está intimamente ligada com os aspectos afetivos corporais, com a motricidade, com o simbólico e com o cognitivo. Este enunciado encontra respaldo em Assunção e Coelho (1997), segundo os quais a psicomotricidade integra várias técnicas que possibilitam trabalhar todas as partes corporais, relacionando-se assim com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência do indivíduo.

Ainda para as autoras anteriormente citadas, a psicomotricidade enfoca a unidade da educação dos movimentos ao mesmo tempo em que coloca em jogo as funções intelectuais do sujeito, afirmando ainda ser de extrema importância que o professor seja conhecedor das contribuições da mesma para o desenvolvimento integral da criança, pois além de desenvolver inúmeras habilidades, muitas vezes permite a livre expressão, ações independentes e a socialização da mesma.

Segundo Fonseca (1988), a psicomotricidade constitui-se numa abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana, sendo seu objetivo o humano total em suas relações com o corpo, quer sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se desenvolver faculdades expressivas do sujeito. Para Oliveira (2010), a psicomotricidade implica consentir ao homem “sentir-se bem na sua pele”, permitindo que o mesmo se assuma como realidade corporal e possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser. A mesma autora salienta que o corpo é o ponto de referência que o ser humano dispõe para conhecer e relacionar-se com o mundo, sendo por intermédio desse ponto de referência que acontecerá uma base de desenvolvimento cognitivo, o que por sua vez é necessário para uma boa alfabetização, para aprendizagem de conceitos relevantes (embaixo, em cima, ao lado, atrás, esquerda, direita).

Destarte, a psicomotricidade se centra em conhecer a criança a partir de sua atividade motora e, a partir de então, desenvolve uma prática pedagógica direcionada a descobrir a infraestrutura simbólica que tem toda a ação espontânea, ao que o mesmo denomina de “jogo simbólico”, o qual segundo Sánchez (2003) tem como estratégia agrupar o mundo exterior e oportunizar o estabelecimento de relações pessoais da criança, ou seja, de se socializar.

Para Piaget (1976), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, pois contribui e enriquece o seu desenvolvimento. Sobre o assunto Cabral (2001) publicou que os diferentes personagens projetados nos jogos simbólicos permitem elaborar conflitos, desejos e angústias, e jogo representativo de faz-de-conta e dramatização, em

busca de solucionar e dominar suas emoções.

As crianças com DA, na maioria das vezes, não são consideradas pessoas com necessidades educacionais especiais, e sim entendidas como “alunos problema” capazes de ameaçar o equilíbrio funcional do ambiente escolar que, em decorrência disso, acabam sutilmente excluídas das políticas educacionais em geral, representando tal fato um dos maiores desafios educacionais e acentuando a investigação científica sobre o tema (FONSECA, 2016).

Ainda Fonseca (2016), sugere que o processo de educação vem buscando maneiras de solucionar as DA visando proporcionar ao educando a construção do conhecimento escolar de modo significativo. Dessa maneira, o insucesso escolar da criança com DA é entendido e sentido como um fenômeno desfavorável pelos professores e pais, sendo necessário buscar meios para solucionar a problemática da inadaptação escolar e facilitar, assim, o seu conhecimento e a sua aprendizagem.

Para Ajuriaguerra (1972), a psicomotricidade deve ser observada como uma ferramenta para inclusão social de crianças com DA de leitura e escrita, pois a criança é o seu corpo, e através dele ela elabora todas as suas experiências vitais e organiza completamente sua personalidade. Ao se tratar de Psicomotricidade deve-se pensar no sujeito e todas as suas dimensões como ser humano, isto é, um elemento subjetivo, biológico, psicológico, sociológico e cognitivo, portador de um conhecimento que não é estático e ainda com uma experiência subjetiva constantemente renovada.

Corroborando, Fonseca (1988) e ainda Vayer (1986) afirmam que a função educativa da psicomotricidade é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois incorpora a dimensão emocional-afetiva à intelectual da criança que chega à escola e traz suas dificuldades relacionais (agressividade, inibição, agitação, dependência, passividade), o que certamente dificultará as aprendizagens escolares.

Sousa (2007) textualizou que a Psicomotricidade quando bem elaborada e estruturada, pode constituir um meio privilegiado de prevenção e intervenção para o desenvolvimento da infância tornando um meio adequado para otimizar os potenciais de aprendizagem nessa etapa da vida. Nesse aspecto Fonseca (1988) corrobora ao expor que a psicomotricidade é um meio inesgotável de aprimoramento perceptivo-motor com capacidade de pôr em jogo a complexidade dos processos mentais, os quais são fundamentais para a polivalência preventiva e terapêutica, bem como se constituem também num meio de imprevisíveis recursos para se combater as DA em escolares.

A Psicomotricidade é um meio inesgotável de afinamento perceptivo-motor, que põe em jogo a complexidade dos processos mentais para a polivalência preventiva e terapêutica das dificuldades de aprendizagem (FONSECA: 1988).

Ainda Fonseca (2004), postula que isso se deve ao fato de a psicomotricidade estudar o homem como um instrumento de ação sobre o mundo em sua totalidade, bem como de relação e expressão consigo e com os outros, subentendendo dessa forma um

componente relacional intra e interpessoal determinante. Diante do exposto pode-se admitir que a psicomotricidade desempenha um papel muito relevante como recurso para trabalhar com crianças com DA, com capacidade para executar ações que vislumbrem um desenvolvimento infantil sadio e livre de transtornos e até mesmo como uma prática pedagógica para a prevenção e tratamento das DA.

Nessa perspectiva, a Psicomotricidade aplicada no desenvolvimento infantil tem o propósito de auxiliar a criança a apropriar-se concretamente do mundo ao seu redor, a se relacionar com ele e com outros grupos, a explorar as possibilidades de movimentos do corpo, manusear objetos, exercitar sensações e percepções, movimentar-se em grandes e variados espaços através do brincar e do jogo simbólico. Partindo do pressuposto de que fora da família a escola é o espaço no qual são vivenciadas experiências para estruturar o processo de humanização faz-se necessário uma nova forma de relação da escola com o conhecimento das crianças e com seus pais. (Sánchez, Martinez & Penãlver, 2003).

No âmbito acadêmico realizou-se uma busca no diretório de pesquisa de periódicos no Portal Regional BVS, LILACS E CAPES para filtrar artigos com a mesma temática e estendeu-se à produção científica dos últimos dez anos. Muitos eram repetidos e os poucos achados foram o artigo Desempenho Motor de Escolares com Dislexia, Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem a temática abordada desse estudo teve por objetivos caracterizar e comparar o desempenho motor de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem. Na Avaliação Psicomotora de Escolares do 1º ano Fundamental discorre sobre o desenvolvimento psicomotor com o objetivo de verificar se o aluno já está apto, sob o ponto de vista psicomotor para início da aprendizagem formal ou se apresenta alguma alteração psicomotora. No Psicomotricidade no Contexto da Neuroaprendizagem: Contribuições à Ação Psicopedagógica, faz uma revisão bibliográfica buscando compreender como se desenvolve o processo de aprendizagem, apurando as contribuições da psicomotricidade, psicopedagogia e neuroaprendizagem.

Com isso percebe-se uma escassez em artigos que falem das Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita em relação aos fatores psicomotores como também estudos que tenham feito intervenções psicomotoras para amadurecimento dos fatores psicomotores nos alunos com Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita, porém os artigos selecionados e analisados confirmam a eficácia da Avaliação Psicomotora como instrumento para chegar ao diagnóstico de alunos com DA já instalados. Observa-se a partir daí a existência de uma enorme lacuna e é nesse entremeio que minha pesquisa visa investigar os alunos com DA de leitura e escrita através da avaliação psicomotora para constatar os desvios e imaturidade dos fatores psicomotores trazendo a realização das intervenções psicomotoras como prática pedagógica com a intenção de um amadurecimento nos fatores psicomotores que após concretização das intervenções psicomotoras poderá ser verificada por meio da avaliação psicomotora constatando se houve de fato o amadurecimento.

Neste sentido, esta pesquisa nasce do meu afeto por este tema, da minha preocupação como Pedagoga e Psicomotricista. Observa-se, através dos atendimentos que desenvolvo na clínica com discentes com Dificuldades de Aprendizagem, principalmente dificuldades de leitura e Escrita do Ensino Fundamental I e II evidenciando, assim, que os alunos que apresentam fatores psicomotores desviantes e imaturos nas suas atitudes em analogia ao seu corpo possuem Dificuldades de Aprendizagem. Deparo-me com momentos de crise, de tensões e de incertezas que constituem o grande desafio enfrentado por vários pais e pelos profissionais da educação que, diante de certas questões, se queixam da dificuldade de lidar com a diversidade, ou seja, com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Diante do exposto e entendendo que o assunto tematizado ainda não possui uma opinião acadêmica definitiva e carece de novas averiguações com intuito de estender esta linha de investigação, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: **Quais contribuições a psicomotricidade, por intermédio de intervenções psicomotoras, pode proporcionar aos alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e sua influência para melhor organização e maturação dos fatores psicomotores?**

Relevância e Justificativa do Estudo

No âmbito escolar percebe-se ser comum a existência de algum aluno com eventuais Dificuldades de Aprendizagem (DA), principalmente em leitura e escrita, os quais são sutilmente excluídos e quase sempre taxados de “problemáticos” ou ainda equivocadamente adjetivados de “preguiçosos”. No entanto, a literatura especializada (PAÍN, 1985; FERNADEZ, 1991; SÁNCHEZ, 2003; ROTTA, 2006; WEISS, 2008; DMS-5, 2014; FONSECA, 2016) assegura que as DA de leitura e escrita se caracterizam por um funcionamento discente abaixo do esperado, com este rendimento deficitário sendo resultado de alguma falha intrínseca ou extrínseca do processo educacional, a qual invariavelmente considera, entre outros aspectos, a idade cronológica e fatores de ordem afetiva, cognitiva e psicomotores do indivíduo.

A educação inclusiva centra-se nos alunos com tais necessidades de atendimento, as quais são entendidas como necessidades especiais, e visa à igualdade destes em relação aos demais, reconhecendo suas diferenças orgânicas, psíquicas, culturais, sociais e econômicas, possibilitando um acolhimento institucional, tornando esses sujeitos ativos no processo educacional como um todo (LOURENÇO, 2001). Neste sentido, a Intervenção Psicomotora, possui um corpo de conhecimentos teórico-prático que possibilita a criança apropriar-se concretamente do mundo ao seu redor, permitindo a mesma uma interação completa com objetos e pares que a circundam, e exercendo livremente o propósito poder agir sobre o meio, mantendo a autonomia das próprias decisões (LAPIERRE E AUCOUTURIER 2004).

Diante do exposto, fica claro que o assunto é bastante complexo e ainda carece de

um número maior de investigações acadêmicas, as quais seguramente possibilitarão um entendimento mais amplo e profundo do tema. Assim justifica-se a realização deste estudo que procura estender o entendimento dos fatores psicomotores conflitantes em relação ao corpo, bem como qual a contribuição da intervenção por meio da psicomotricidade no enfrentamento da inclusão de crianças com DA de leitura e escrita, no Ensino Fundamental I.

Limitações do Estudo

Este estudo se propôs a investigar o desenvolvimento e a maturação dos fatores psicomotores de alunos com Dificuldades de Aprendizagem de leitura e escrita, discentes regularmente matriculados numa Instituição de Ensino Pública do ensino fundamental I da cidade de Natal/RN. Considerando o tamanho da amostra, seria pretensioso tentar estabelecer uma visão mais abrangente do desenvolvimento e da maturação dos fatores psicomotores da população aqui estudada, em relação a outras Instituições, principalmente particulares onde, entre outros aspectos, a situação socioeconômica é bem diferenciada.

Objetivo Geral

Analisar as contribuições da Psicomotricidade de alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, buscando um melhor desenvolvimento organizacional dos fatores psicomotores por meio de intervenção psicomotora através do brincar e do jogo simbólico.

Objetivos Específicos

- Aplicar avaliação psicomotora, observando quais os fatores psicomotores que apresentam alguma desordem, bem como sua relação com a dificuldade de aprendizagem do aluno;
- Fazer intervenções psicomotoras com alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, refletindo pedagogicamente sobre as intervenções, bem como, observar o crescimento dos discentes em relação ao seu corpo e aos fatores psicomotores;
- Avaliar as contribuições da psicomotricidade nos discentes com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

REVISÃO DE LITERATURA

A história da psicomotricidade

A história do saber da Psicomotricidade representa já um século de esforço de ação e de pensamento e sua cientificidade na era da cibernética e da informática, permitirá, certamente, ir mais longe na descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Esta intimidade filogenética e ontogenética representam o triunfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras (FONSECA, 2004, p.24).

No contexto histórico, o termo “Psicomotricidade” surge num discurso médico neurológico no final século XIX, quando precisou indicar as zonas córtex cerebral situadas nas regiões “motoras”, todavia a história da psicomotricidade surge nos primórdios da pré-história passando pela Idade Média em que a significação do corpo sofreu inúmeras transformações e desde que o homem é humano, ou seja, a história da psicomotricidade é solidária a história do corpo (LEVIN, 1995).

Foi Tissié, um médico Francês, que em 1894, tratou pela primeira vez um caso de “instabilidade mental com impulsividade mórbida” por meio da ginástica médica, pois considerava que se orientado de forma correta, dentro das normas médicas, o trabalho muscular poderia equilibrar as impulsões enfermas dos seus pacientes, do mesmo modo o controle respiratório, poderia intervir nos centros cerebrais, onde origina-se à vontade e instalam-se os pensamentos. Desse modo o movimento inicia-se a ser visto como agente curativo, nessa perspectiva pioneira amparava um conceito psicomotor (FONSECA, 2004).

Ao longo dessa história foram sendo registradas perguntas tais como: “[...] de que modo decodificar? Como explicar as emoções, as sensações do corpo? Qual a relação entre corpo e alma? Por que diferenciá-los?” (LEVIN, 1995, p.22). “No entanto, é no século XX, que a psicomotricidade passa a ser conhecida e desenvolvida como uma prática independente, aonde o corpo deixa de ser somente carne e passa a existir como um corpo discursivo e simbólico, caracterizado pelas diferentes concepções que vai se construindo acerca da história do corpo (LEVIN, 1995)”.

Dever-se-ia levar em conta que:

[...] a palavra corpo provém, por um lado, do sânscrito *garbhas*, que significa embrião, e, por outro lado, do grego *karpós*, que quer dizer fruto, semente, envoltura, e, por último do latim *corpus*, que significa tecido de membros, envoltura da alma, embrião do espírito (LEVIN, 1995, p.22).

Cabral (2001) relata que a psicomotricidade surge no século XX na área da Neuropsiquiatria e da Educação apoiada no positivismo, em uma filosofia racionalista e uma ideologia individualista que ditava padrões de normalidade e diferenciava o portador de distúrbio psicomotor do processo escola e, a partir daí, tem suas primeiras teorizações que começam a privilegiar o funcionamento corporal com técnicas de reeducação instrumentais que visavam a coordenação, a tonicidade, a noção corporal, a estruturação espacial, a lateralidade e o ritmo.

No século XVII, René Descartes distingue a dualidade corpo e alma, constituindo fundamentos, cujo corpo não pensa e a alma pensa e existe sem o corpo, ou seja, é a alma que dá ordens ao corpo e comanda seus movimentos (LEVIN, 2003). “Portanto o dualismo corpo - alma marca, por um lado, a separação, mas, ao mesmo tempo e contraditoriamente, sua união. Separações e uniões que formam uma continuidade e articulação ao longo da história, tentando encontrar explicações do corpo e da alma do sujeito” (LEVIN, 2003, p.23).

De acordo com Costa (2011), é a partir do século XIX, que o corpo abandona a ótica filosófica e passa a ser sujeito a estudos organizados pautados na experimentação, aguçando o interesse da ciência da neuropsicologia e neurologia, na tentativa de compreender o funcionamento cerebral e suas patologias. Para entender a evolução da inteligência e suas perturbações, o interesse nasce da psicologia e psicanálise.

Costa (2011) divagou que desde a aparição dos distúrbios da atividade gestual e apraxias, ainda que não estando ligadas a uma lesão cerebral, impossibilitavam a percepção dos episódios motores pela neurologia, fazendo com que o corpo fosse visto como alvo das perturbações motoras.

Esses transtornos fizeram que no ano de 1909, Dupré, neurologista francês, estabelecesse melhor o âmbito psicomotor. Baseado em estudos clínicos rigorosos definiu a debilidade motora, a instabilidade e isolou as perturbações como os tiques, as sincinesias, as paratonias e inabilidades, sendo patologias não relacionadas a indícios neurológicos (LEVIN, 1995). Nessa época, Dupré cria o termo *psicomotricidade*, que significa a relação entre o movimento, o pensamento e a afetividade, observando que as perturbações psicológicas tinham cunho de perturbações motoras (COSTA, 2011).

Em 1925, surge Henry Wallon, médico psiquiatra francês, ocupa-se do movimento humano como intencionalidade. Estabelece relação do movimento ao afeto, a emoção, ao meio ambiente e aos hábitos da criança. Preocupou-se com a evolução psicomotora da criança, falou sobre a importância do diálogo tônico e foi responsável pelo nascimento da Reeducação Psicomotora, conduzida mais tarde por Ajuriaguerra e Gizele Soubiran (LEVIN, 1995).

Oliveira (2010, p., 32-33) ao citar Henry Wallon, descreve:

[...] um dos pioneiros no estudo da psicomotricidade, salienta a importância do aspecto afetivo como anterior a qualquer tipo de comportamento. Existe, para ele, uma evolução tônica e corporal chamada diálogo corporal e que constitui “*o prelúdio da comunicação verbal*”. Este diálogo corporal é fundamental na gênese psicomotora, pois a ação desempenha o papel fundamental de estruturação cortical e está na base da representação.

Em contrapartida, Fonseca (1995) diz dever-se a Dupré, o termo psicomotricidade, no campo patológico e a Henri Wallon, o grande pioneiro da psicomotricidade, no campo científico, além de contribuir com as obras mais imprescindíveis para o desenvolvimento psicológico da criança, ao publicar em 1925 a *L’Enfant Turbulent* e, em 1934, *Les Origines du Caractère Chez L’Enfant*.

Em 1935, a prática psicomotora inicia-se de fato com Edouard Guilmain que instigado pelos conceitos de Dupré e Wallon, propõe um novo método de trabalho: a “*reeducação psicomotora*”, concebendo mediante diversas técnicas da neuropsiquiatria infantil, um conjunto de exercícios para reeducar a atividade tônica (exercícios de mímica, de atitudes e de equilíbrio), a atividade de relação e o controle motor (exercícios rítmicos, de coordenação e habilidade motora e exercícios que tendem a diminuir sincinesias) (LEVIN, 1995).

Nesse primeiro momento com a “prática” entre a conduta psicomotora e o caráter da criança empregou-se, posteriormente, como padrão para distintas reeducações pedagógicas e psicomotoras (como, por exemplo, na Argentina, por D. M. Costallat). Era um trabalho dirigido a crianças que apresentavam déficit em seu funcionamento motor e que, assim sendo, não governavam eficazmente seu corpo, o que ocasionava uma série de problemas em seu meio social (LEVIN, 1995).

Fonseca (1995) descreve:

A sua concepção de testes, os tipos de ação reeducativa e as primeiras orientações metodológicas sobre reeducação psicomotora nascem de um efeito estimulador da grande obra de Wallon.

Guilmain definiu da seguinte forma os objetivos da reeducação psicomotora: “Seguindo em todas as crianças a organização das funções do sistema nervoso à medida que se opera a maturação, podemos reabilitar as manifestações das suas funções em causa”.

Julian de Ajuriaguerra (1947/1948), psiquiatra, redireciona o conceito de debilidade motora, considerando-a como uma síndrome com suas próprias particularidades. É ele quem delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. É nesta oscilação que situa os transtornos propriamente psicomotores.

Na década de 70, a psicomotricidade passa a ter contribuições da psicologia e da psicologia genética, promovendo mudanças no seu enfoque, ocorre-se uma permuta do aspecto motor para o corpo que passa a ser visto como instrumento de construção da inteligência, com uma corrente psicomotora psicanalítica, centrada no indivíduo, em seu inconsciente, baseada nos conceitos psicanalíticos de Freud (IMAI, 2007). Sousa (2007) reafirma a relevância das contribuições da psicanálise em 1974, ressaltando o interesse

teóricos e metodológicos da psicomotricidade.

Nessa mesma época de 70, segundo Levin (1995), os professores de Educação Física Lapiere e Aucouturier, definem a psicomotricidade como uma motricidade da relação, possibilitando uma prática educativa baseada na descoberta do desejo de aprender e no movimento espontâneo, ou seja, na psicomotricidade relacional, acreditando que o corpo é lugar de sensibilidade, afetividade, emoção da relação consigo e com o outro, delimitando uma postura diferenciada entre a técnica reeducativa, de ordem instrumentalista e a terapêutica que ocupa-se do corpo em sua globalidade. Lapiere e Aucouturier (1984) trabalham o autoconhecimento, em vista de uma abordagem psicomotora relacional, que valorizava o movimento espontâneo e a parte fantasmática do mundo interno de cada indivíduo.

Le Boulch (1978) pela influência direta e indireta de Wallon, sugere a Educação Psicomotora, apresentando-a no livro *A Educação pelo Movimento* que tinha como objetivo inicial sensibilizar os professores do atual ensino fundamental, quanto ao problema da educação psicomotora na escola, pois era um contexto desfavorável à Pedagogia da época, centrada na aquisição das Habilidades Escolares de Base. Nesse contexto, a Psicomotricidade, antigamente, percebia o corpo em seus aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores, transmitindo e captando sinais através da coordenação e sincronização do corpo humano nas esferas espaciais e temporais. A Psicomotricidade almejava superar um paradigma que era a separação entre corpo e mente (dualismo cartesiano), utilizando práticas reeducativas que expressavam o conceito de uma interligação (paralelismo) da mente e do corpo.

Sousa (2007) discorre sob a designação psicocinética de Le Boulch e da concepção da teoria geral do movimento, propondo meios práticos aos educadores para utilizar o movimento como umas das bases da educação global da criança.

A Argentina sofreu interferência da psicomotricidade Europeia, principalmente da Francesa, não só no âmbito clínico, mas na área da educação e conquistou numerosos adeptos como Dalila M. Costallat que escreveu um livro em 1969, sobre a psicomotricidade na infância (LEVIN, 1995). De acordo com Souza (2007) existem distintas escolas na Argentina, destaca a de Dalila Costallat, a formação em clínica psicomotora de Esteban Levin, e a partir de 2000 inicia-se a Licenciatura de graduação Universitária, na Universidade de CAECE, com reconhecimento oficial e validade nacional, outorgada pelo Ministério de Educação do país.

Alguns países têm a profissão de psicomotricista reconhecida e outros países vêm buscando incansavelmente por esse reconhecimento, como é o caso do Brasil. Em alguns países a profissão é paramédica, outros clínicos, outros ligados a educação e psicologia, outros na área da saúde e outros na área da educação física (SOUZA, 2007).

Como relata Sousa (2007), no Brasil, na década de 1950, alguns profissionais em contato com deficientes começaram a valorizar o corpo e o movimento. Mas foi em 1968,

que a psicomotricidade começou a ser disseminada, por meio de cursos e disciplinas de psicomotricidade em universidades de diversos estados, como recurso psicopedagógico, com a intenção de corrigir distúrbios e preencher lacunas de desenvolvimento das crianças excepcionais. A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, intitulada desde 1980, está presente em vários estados e tem como objetivo promover cursos, seminários, pesquisas e trabalhos científicos.

Observa-se a classificação de três grandes abordagens associadas à psicomotricidade que originam aportes aos estudos psicomotores: abordagem psiconeurológica na década de 60, abordagem psicogenética e psicanalítica na década de 70. Vê-se, aqui, a necessidade de acrescentar uma quarta abordagem, a neuropsicológica da década de 60, corrente seguida por estudiosos que exercem uma influência significativa no campo da psicomotricidade. Nos dias atuais existem abordagens psicomotoras norteadas em cada um desses momentos, bem como novas abordagens que surgiram a partir dessas abordagens (IMAI, 2007).

De acordo com Almeida (2008) as áreas de atuação na psicomotricidade, ou seja, que o psicomotricista pode atuar são: a educação, a reeducação, a terapia psicomotora, a consultoria e a supervisão.

Meur&Staes (1991) relata que a educação psicomotora abrange todas as aprendizagens da criança, e é indispensável nas aprendizagens escolares, pois ajuda a criança a organizar-se, oportunizando melhores possibilidades de resolver exercícios de análise, de lógica, de relações entre números. É realizada em todos os momentos da vida da criança.

Já reeducação psicomotora, Meur&Staes (1991) define como sendo dirigida às crianças que sofrem perturbações instrumentais (dificuldades ou atrasos psicomotores).

Porém Fonseca (1988, p. 368) expõe:

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios. É um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadaptação escolar.

Sobre a terapia psicomotora, Levin (1995) corrobora que a mesma centra seu olhar, por intermédio da comunicação e da expressão do corpo, no intercâmbio e no vínculo corporal, na relação entre pessoa do terapeuta e a pessoa do paciente em diálogo de empatia tônica.

Em 3 de janeiro de 2019, a Psicomotricidade foi regulamentada através da lei 13.794 do diário oficial da união, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República. Momento histórico, conquista que beneficiará a população brasileira com trabalho de extrema importância no âmbito da educação e da saúde mundialmente reconhecido.

O Corpo

No devir histórico e nas diferentes culturas, o corpo tem sido refletido, arquitetado, nomeado de diferentes formas, pelas várias áreas de conhecimento, que ao longo dos séculos, o corpo, valorizado na atualidade, teve visões diferenciadas, pode-se identificar como corpo utilitário, belo, saudável, glorioso, vil e pecaminoso, propriedade consumista, entre outras denominações.

Segundo Sant'Anna (2000, apud Louro, 2003, p.54)

O corpo tal como a vida, está em constante mutação. As aparências físicas demonstram de modo exemplar esta tendência: elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho. {...} cada corpo, longe de ser apenas constituído por leis fisiológicas, supostamente imutáveis, não escapa a história.

Para Freud (1962), o corpo teria formações no inconsciente, ou seja, seria justamente a fonte biológica de toda pulsão. Foi a partir da teoria freudiana do inconsciente que o indivíduo deixou de estar sujeito aos ditames da vontade, sendo seus gestos, suas atitudes, seus comportamentos e suas reações corporais decorrentes de motivação inconsciente. Recebendo a contribuição da Psicanálise, no tocante à importância do afeto no desenvolvimento e da concepção comportamental, no sentido de valorizar o instrumento para um maior desempenho do indivíduo, propõe permitir ao homem sentir bem na sua pele, permitir que se assuma como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser.

Compreende-se, portanto, que o corpo não é somente algo biológico e orgânico, mas que também expressa emoções e está repleto de significados que são adquiridos por meio da relação consigo, com o outro e com o meio em que vive, não se tratando de um corpo integral, mas de um corpo sujeito, corpo receptor, falante, erógeno, instrumental, empossado, discursivo e simbólico. Entretanto no fenômeno psicomotor estarão o aspecto instrumental-cognitivo que privilegia o funcionamento motor e os processos cognitivos relativos ao próprio corpo (LEVIN, 1995).

Manuel Sérgio (1995, p.53) diz que a “motricidade humana” refere-se à ciência do corpo: ao corpo-memória e ao corpo-profecia, ao corpo-estrutura e à conduta, ao corpo-cultura e ao corpo-emoção, ao corpo-natural e ao corpo-cultura, ao corpo lúdico e ao corpo produtivo, ao corpo normal e ao corpo com necessidades especiais”. Portanto, corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo, sem dicotomia ou fragmentação, mas de uma estrutura dinâmica, que é o campo da corporeidade.

Le Breton pronuncia que:

O corpo é o vetor semântico pelo qual a relação do indivíduo com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão de sentimentos, cerimoniais de ritos

e de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor e com o sofrimento. O corpo produz sentidos continuamente e, assim, insere-se ativamente no interior de dado espaço social e cultural. “Antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (2006, p. 7).

Segundo Rodrigues (1983), como qualquer outra realidade do mundo, o corpo humano é socialmente edificado no sentido simbólico-cultural, visto que adquire significados diferentes ao longo da história. Ainda segundo o autor, a análise dos aspectos sociais do corpo permite apreender a estrutura de uma sociedade a partir das particularidades (morais, intelectuais ou físicas) que ela privilegia.

Tratando-se de corpo, Freire (1989) perpetra uma ressalva interessante onde defende a ideia de que quando a criança entra na escola, seu corpo também deveria ser matriculado, mencionando-se aos preconceitos que a criança sofre ao entrar no ambiente escolar, quando a mesma é acuada a ficar sentada horas e horas.

O mesmo autor ainda afirma:

Que não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado(o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. É chocante, absurda, escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana. (FREIRE, 1989, p.157)

Sobre as experiências do corpo, Nóbrega diz:

A experiência do corpo ajuda-nos a compreender os sentidos construídos artificialmente pelos conceitos, pela linguagem, pelos afetos, pela cultura de um modo geral. Pelas diferentes possibilidades de expressão corporal podemos compreender a indeterminação da existência, possuindo vários sentidos, elaborados na relação consigo mesmo, com o outro, com o próprio mundo. [...] A expressão “sou meu corpo” sintetiza o encontro entre o sujeito e o corpo. O ser humano define-se pelo corpo, isso significa que a subjetividade coincide com os processos corporais. Mas é preciso considerar que “ser corpo é estar atado a um certo mundo” (2010, p.54).

Deve-se estar atento às diferentes formas de comunicar-se de cada ser humano, sem comparações ou julgamentos, e vislumbrar a habilidade de mudanças que o corpo humano possui, respeitando a subjetividade de cada um para reinventar a vida, despertando significado e sentidos em suas existências. Nesta conjuntura, a multiplicidade epistemológica da educação física, contribui para a desnaturalização do corpo humano, e a apreciação do conteúdo, propicia horizontes de concepção e de investigação sobre o conhecimento do corpo na educação física (Nóbrega, Mendes & Gleyse, 2013).

A partir de 1960 o discurso da psicomotricidade ou psicocinética na educação física submeteu o corpo ao psiquismo, sem de fato romper com o dualismo tradicional entre corpo e espírito ou alma e motricidade, sendo possível observar uma disposição conceitual em analogia com a psicomotricidade ou psicocinética, termos como consciência corporal, coordenação global e específica, controle de respiração, organização do esquema corporal como organização espacial e adaptação ao mundo exterior, entre outros aspectos de ordem desenvolvimentista e comportamental. (Nóbrega, Mendes & Gleyse, 2013).

Desenvolvimento motor e fatores psicomotores

Todo Desenvolvimento Motor de uma criança se tenciona por meio dos fatores psicomotores, cognitivo, psicológico e afetivo, fazendo que a mesma adquira domínio motor e mental através do meio e das suas experiências e vivências as quais são necessárias para seu desenvolvimento global (ALVES, 2016).

Para Lopes (2010) as teorias sobre o processo do desenvolvimento humano, em geral, estabelecem-se por meio de fases, etapas, estágios ou períodos, dependendo da abordagem desenvolvimentista do teórico. As fases, etapas, estágios, e períodos concebem um conjunto de aquisições mais complexas, expressivas e pontuais para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Segundo Clark e Whitall (1989), o desenvolvimento motor tem as suas raízes históricas na biologia e na psicologia. Sendo que a primeira contribui com os processos de crescimento e desenvolvimento dos organismos vivos e a segunda, prioritariamente com a participação no estudo do comportamento humano.

Hoje em dia as etapas da evolução motora são bastante versadas, Guillarme (1983) afirma que numerosos trabalhos consentiram constituir um conjunto de fatos categóricos, em particular a existência de duas leis que fundamentam uma ordem de sucessão na manifestação de novas funções: a chamada lei do desenvolvimento “céfalo-caudal”, e a conhecida como lei do desenvolvimento “próximo-distal”. A lei “céfalo-caudal” constitui que o desenvolvimento motor da criança se inicia “pelo alto do corpo e abrange pouco a pouco os membros inferiores” (Zazzo, 1968, citado por Guillarme, 1983, p. 21).

Esta lei “descendente” é aludida pelo autor como marcada por uma série de etapas na coordenação estática e sintetiza-as assim: - aos 2 meses, a cabeça torna-se progressivamente reta e estável; - com 4 meses, a criança colocada de bruços, levanta a cabeça e o tórax e pode fazer com a cabeça movimentos de rotação; - entre os 5 e 6 meses, pode permanecer sentada com apoio; - entre os 7 e 8 meses, fica sentada sem apoio; - por volta do 8º mês, gatinha; - por volta do 9º mês, levanta-se e senta-se (partindo de uma posição de deitada); - por volta do 10º mês, fica de pé com apoio; - por volta dos 11-12 meses, caminha com ajuda de outrem; - por volta dos 12 meses, a criança caminha sem ajuda.

A lei “próximo-distal” enfatiza um outro fato importante, o desenvolvimento motor da criança, partindo do eixo do corpo alargar-se, pouco a pouco, às extremidades dos membros. Guillarme (1983, p. 22) refere que “esta lei do desenvolvimento da motricidade humana mostra, de forma clara, que o controlo da motricidade das raízes dos membros precede o das extremidades distais”.

Para Fonseca (1995), o perfil psicomotor representa a qualidade de comunicação

entre o psíquico e o motor em um determinado momento do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento psicomotor é um componente vital do desenvolvimento global da criança. Daí a importância de sua presença no desenvolvimento de qualquer criança. Porém, ao analisar o comportamento de um indivíduo, deve-se levar em consideração não só a maturação do sistema nervoso, mas também todos os fatores (motor, cognitivo, social, afetivo, econômico) envolvidos no contexto.

Lúria (1973), um famoso neuropsicólogo russo, em seus estudos sobre os processos mentais humanos, dividiu o cérebro em 3 unidades básicas e funcionais que, segundo seus estudos, são representados como circuitos dinâmicos, auto-reguladores, construídos das estruturas do cérebro e dependentes de uma hierarquização funcional, que ocorre no desenvolvimento infantil. Esse estudo mostra que o desenvolvimento neurológico acontece simultaneamente ao psicomotor procedendo através dos fatores psicomotores.

A primeira unidade funcional de Lúria (1973) é alerta e atenção, compreende a Tonicidade e o Equilíbrio os quais são compostos pelos sistemas reticular, vestibular e proprioceptivo, A segunda unidade funcional de Lúria (1973) de recepção, integração, codificação e processamento sensorial e situacional, abrange lateralidade, noção de corpo e estruturação espaço-temporal, e a terceira unidade funcional de Lúria (1973) de execução motora, planificação e autorregulação, são responsáveis pela Praxia Global e Praxia Fina (SOUSA, 2007).

Para Fonseca (1995) é importante manter uma relação entre os fatores psicomotores e as unidades funcionais de Lúria (1973), já que estes fatores estão distribuídos nestas unidades funcionais. “Os fatores psicomotores reunidos funcionalmente compreendem uma constelação psicomotora, pois cada um contribui, particularmente, para a organização global do sistema funcional psicomotor”.

Segundo Fonseca (1995), existem sete fatores psicomotores a serem observados em termos ontogenéticos, os quais em resumo e considerando suas características principais se encontram abaixo detalhados, exceto um deles, o fator “noção corporal” (Esquema Corporal e Imagem Corporal), que em consideração ao interesse central deste estudo será melhor explanado adiante. Assim temos:

1) Tonicidade: Fenômeno entendido como sendo a tensão fisiológica dos músculos que garante os equilíbrio estático e dinâmico, a coordenação e a postura em qualquer posição adotada pelo corpo, esteja ele parado ou em movimento.

O tônus pode ser hipotônico, ou seja, uma tonicidade ou tensão menor do que a normal, o que faz com que haja um aumento da mobilidade e da flexibilidade e uma diminuição do equilíbrio, da postura e da coordenação. Ou hipertônico, que representa uma tonicidade menos extensível, ativa com um desenvolvimento postural mais precoce e suas atividades mentais são mais impulsivas, dinâmicas e, por esse fato, sejam descoordenadas e inadequadas. É através do tônus que são transmitidos os sentimentos (alegria, prazer, tristeza, medo e dor) que são expressos através da postura, das atitudes

e do comportamento.

2) Equilíbrio: É visto como uma condição básica da organização psicomotora, sendo responsável por ajustes posturais antigravitários, dando suporte para as respostas motoras e para o controle postural estabelecendo autocontrole nas posturas estáticas e no desenvolvimento de padrões locomotores. Movimento e postura são inseparáveis no que se refere a controle motor.

3) Lateralidade: Constitui um processo essencial às relações entre a motricidade e a organização psíquica intersensorial. Representa a conscientização integrada e simbolicamente interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito, o que pressupõe a noção de linha média do corpo. Desse radar vão decorrer, então, as relações de orientação face aos objetos. Além de ser característica da espécie humana em si, põe em jogo a especialização hemisférica do cérebro, reflete a organização funcional do Sistema Nervoso Central. A conscientização do corpo pressupõe a noção de esquerda e direita, sendo que a lateralidade com mais força, precisão, preferência, velocidade e coordenação participa no processo de maturação psicomotora da criança. A lateralidade pode ser compreendida como a bússola do esquema corporal. Às imagens e aos símbolos, razão pela qual a lateralização vai interferir nas aprendizagens escolares de uma maneira decisiva.

4) Noção do Corpo: Compreende a recepção, análise e o armazenamento das informações vindas do corpo, reunidas sob a forma de uma tomada de consciência estruturada. É representada como sendo o atlas do corpo, com equivalentes visuais, táteis, quinestésicos e auditivos, ou seja, é uma verdadeira composição de memória de todas as partes do corpo e de todas as suas experiências. A formação da Noção do Corpo marca o início da aprendizagem para a criança e será desenvolvida em Esquema Corporal e Imagem Corporal. Sendo assim, imagem corporal é a representação mental que fazemos (temos) de nosso corpo e esquema corporal é a integração da imagem corporal ao conceito de corpo em movimento, nunca se repetindo e ligando-se ao modelo postural do corpo (SCHIMID, 1997).

5) Estruturação Espaço-temporal: As estruturação espacial e temporal estão interligadas, de modo que a estrutura espacial intervém nas relações de localização, orientação, reconhecimento, viso espacial, conservação da distância, superfície, volume, velocidade, entre outras, além de ser considerada a base da formulação de muitos conceitos de matemática. A Estruturação Espaço-temporal intervém nas relações de ordem, duração, processamento, armazenamento e memorização, que são base de muitos conceitos linguísticos, sendo que a sequência temporal inseparável da espacial nos processos de aprendizagens.

6) Praxia Global: Está relacionada com a possibilidade de controle dos movimentos amplos do corpo. É um movimento intencional, organizado com a obtenção de um fim, de um resultado. Não é considerada um automatismo, mas sim um movimento voluntário,

7) Praxia Fina: Corresponde a capacidade de controlar os pequenos músculos para a realização de exercícios refinados como: recorte, perfuração, colagem, encaixe, entre outros. Constitui-se em um dos fatores mais importantes da aprendizagem escolar, já que a mão é um órgão de adaptação envolvendo segurar, bater, riscar, cortar, lançar, puxar, empurrar, reconhecer, sentir os objetos e o corpo por meio da palpação e discriminação tátil.

Dificuldades de aprendizagem

Morais (2006, p. 23) relata as questões educacionais, que mais tem preocupado os profissionais ligados ao ensino, referem-se aos altos índices de evasão e reprovação escolar, que tem sido registrados nas Escolas Municipais e Estaduais, e o grande número de crianças que têm recorrido a tratamento psicopedagógico, com dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Fonseca (2016), Dificuldade de Aprendizagem (DA) é entendida como sendo dificuldades momentâneas, transitórias, sutis e temporárias, não podendo ser confundidas com dificuldades definitivas, persistentes, continuadas e permanentes como as evidenciadas na deficiência intelectual, isto é, com um déficit ou atraso no funcionamento cognitivo, ligeiro, moderado ou severo.

Percebe-se que a dificuldade de aprendizagem sempre produziu comprometimento em todas pessoas que atuam diretamente com o problema. Segundo SÁNCHEZ (2004, p.15):

As dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais.

Sánchez (2004, p.16) afirma ainda não ser aceitável a concepção de dificuldades como uma espécie de “via final comum”, por se entender que quaisquer que sejam a causa do atraso ou do problema, teria que se pensar em um aluno com necessidades educativas especiais.

Já o MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (DMS-5 de 2014, p. 68) classifica dificuldade de aprendizagem como transtorno específico da aprendizagem:

É um transtorno do neurodesenvolvimento como uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão.

Uma característica essencial do transtorno específico da aprendizagem são as dificuldades persistentes para aprender habilidades acadêmicas fundamentais, com início durante os anos de escolarização formal.

Rotta, Ohlweiler & Riesgo (2006) corroboram e complementam argumentando que as dificuldades específicas para a aprendizagem se referem àquela situação que ocorre com crianças que não conseguem um grau de adiantamento escolar compatível com sua capacidade cognitiva, e que não apresentam problemas auditivos, visuais, sensoriais ou psicológicos importantes que possam explicar tais dificuldades.

Todavia, Rotta, Ohlweiler & Riesgo (2006) advertem que os termos dificuldades, distúrbios, problemas, incapacidades, transtornos, são encontrados na literatura, mas, muitas vezes, usados de forma errada e, explica as dificuldades de aprendizagem primárias, são aquelas considerada sem fundo psiconeurológicos, como transtornos da leitura, da matemática, da expressão escrita, transtornos da linguagem falada.

No entanto Morais (2006) adverte que a aprendizagem de leitura e escrita é um processo complexo que necessita de vários sistemas e habilidades linguísticas, perceptuais, motoras e cognitivas, e não se pode dizer que um único fator seja o responsável pela dificuldade de aprender, porquanto as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita apresentam causas múltiplas.

Sánchez (2004), discorre que independentemente da causa, do atraso ou do problema que ocasiona a dificuldade de aprendizagem, essa criança tem que ser pensada como um aluno com necessidades educacionais especiais.

O brincar e o jogo simbólico

Brincar, segundo o dicionário Ferreira (2003), é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, também pode ser “entreter-se com jogos infantis”, ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.

Para Bruce (1991), brincadeira é uma “palavra genérica”, uma “categoria gigantesca” que faz junção a uma pluralidade de atividades, muitas das quais são úteis para aprendizagem. Já Frobel (1782/1852) enfatiza que a brincadeira é a reestruturação, o desenvolvimento e as descobertas aperfeiçoando as experiências pessoais e a noção para criar novos conceitos, ou seja, a brincadeira é o modo como as crianças agregam sua aprendizagem, ganham compreensão, aplicam inteligência e começam a trabalhar de maneira mais abstrata.

No entanto Reed e Brown (2000) sugerem que é difícil de definir brincadeira, pois é algo que se sente, em vez de algo feito. Já segundo RCNEI, Brasil, (1998), brincar é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Segundo Kishimoto (2001), enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

Piaget (1976) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais

da criança, ou seja, são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele afirma que os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, brincando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil (Piaget 1976, p. 160).

Sigmund Freud (1854/1938) acreditava que o brincar possuía um papel relevante no desenvolvimento emocional, pois através do brincar era possível remover sentimentos negativos associados a eventos traumáticos.

Para as crianças, brincar é certamente imaginar, evocar e pensar, nunca é uma banalidade, mas sim um ato estrutural que cria experiência infantil originária, aquela que suscita mais questionamentos no mundo contemporâneo (LEVIN 2007 apud Alves 2016).

Teixeira & Volpini (2014) expõem que ao brincar a criança estabelece vínculos, competências e as relações que possuem com outro papéis, ou seja, O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária; para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros, os papéis que assumirão no decorrer da brincadeira, o tema, o enredo, todos dependendo unicamente da vontade de quem brinca.

Vygotsky (1967) viu a brincadeira como uma atividade crucial para o desenvolvimento e a aprendizagem, ou seja, a brincadeira estabelece oportunidades para ações conjuntas, para intercâmbio social, para desenvolvimento da linguagem e outros símbolos, para exploração do poder, dos interesses da própria criança e para a resolução de problemas. Segundo o mesmo autor, na brincadeira as crianças aprendem que um objeto pode representar outro, dependendo da sua imaginação, um pedaço de tecido azul pode ser um rio, uma caixa pode ser um barco e um graveto pode ser um crocodilo.

Por outro lado, o jogo simbólico compreende a brincadeira infantil em dar vida a um personagem fictício através de uma encenação improvisada espontaneamente pela própria criança, da elaboração simbólica do contexto situacional onde desenrola-se a cena, os seus personagens e o seu tema (VASCONCELOS, 2002). Porém, de acordo com Alves (2016), os jogos visam entretenimento, admitem uma infinidade de variações, ampliando a qualidade de estímulos e os diferentes desafios.

Huizinga (1996) relata que mesmo na sua forma mais ingênua, ao plano animal, o jogo é superior a um fenômeno fisiológico ou uma representação psicológica, extrapola os limites da atividade física ou biológica, isto é, encerra um determinado significado. Segundo o mesmo autor, todo jogo constitui alguma coisa, o simples fato de o jogo terminar sugere a presença de um componente não material em sua própria essência.

O jogo simbólico é usado pela criança com diversos fins: como estratégia para incorporar o mundo exterior pela imitação que faz de situações e personagens, ou como uma grande oportunidade de estabelecer relações, ou seja, de socializar-se (Sánchez, Martinez & Penãlver, 2003).

Cabral (2001) comenta que no jogo simbólico utiliza-se a espontaneidade e através dos diferentes personagens projetivos é permitido elaborar desejos, angústias e conflitos. a autora ainda define o jogo simbólico da seguinte forma: “jogos representativos, de faz-de-conta e dramatização. Em que busca o prazer, o domínio da angústia e até mesmo a solução de conflitos, por sua possibilidade de “equilibrar” as fantasias ou fantasmas, ou seja, o mundo interno com a realidade externa” (Cabral, 2001, p.42).

Huizinga (1996) afirma que o jogo possui duas características fundamentais: a primeira de ser livre, ter sua própria liberdade e a segunda do jogo não ser vida corrente, nem vida real, trata-se de uma evasão de vida real para uma esfera passageira de atividade com orientação própria.

O jogo não pode ser visto com a única finalidade de divertimento ou brincadeira para gastar energia, visto que o jogo favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Kishimoto (2011). Em contrapartida, Piaget (1967) declara que o jogo é a construção do conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório, proporcionando a criança uma melhor estruturação de tempo e espaço, ampliando o conhecimento de causalidade, por fim chegando a representação lógica.

Verden-Zöllner (2004, p. 231) pondera que:

A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados.

Kishimoto (1994, p.22) corrobora:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Nos jogos de papéis ou faz-de-conta, a criança deve ser livre para propor e exercer e definir suas regras. A criança precisa ter o prazer de brincar e tomar suas iniciativas, organizar suas ações, ou seja, planejar e substituir o significado do objeto reportando os acontecimentos observados por ela (KISHIMOTO, 2011).

Caracteriza-se o brincar e o jogo simbólico, de caráter de liberdade, de imprevisibilidade, de descoberta, de reorganização, de recriação de suas experiências, de disponibilidade corporal, de espontaneidade, isto é, possibilitar experimentar-se, permitir-se sem culpabilizar-se (CABRAL, 2001).

Delineamento da Pesquisa

Quanto à sua natureza, esta pesquisa se classifica como sendo do tipo básica, uma vez que objetiva gerar novas informações destinadas ao avanço do conhecimento acadêmico, se propondo a descobrir a incidência com que os fatos investigados ocorreram no local onde esse estudo se desenvolveu, não procurando necessariamente a exatidão numérica constante no fenômeno analisado, e sim, buscando o aspecto qualitativo dos valores humanos encontrados nos indivíduos que evolutivamente participaram dessa investigação (GIL, 2010).

Do ponto de vista da forma de abordagem ao problema de pesquisa, esta investigação é classificada como sendo do tipo qualitativa, uma vez que tem como foco principal a descrição dos fenômenos encontrados por meio de variáveis e correlações presentes nos questionários dos indivíduos entrevistados (FONSECA, 2002).

Com relação aos objetivos, essa investigação se classifica como sendo exploratório-descritiva, uma vez que além de se desenvolver num ambiente rico em dados descritivos, busca também descrever informações sobre um determinado objeto de estudo, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições e manifestações do mesmo, possibilitando retratar sua realidade de forma contextualizada, evidenciando aspectos histórico-culturais, econômicos e sobretudo identitários (SAMPEDRO, 1988).

Assim, com intuito de investigar o problema de pesquisa elaborado nesse estudo, identifica-se a relevância da abordagem cultural sobre tal tema, o que implica em uma redefinição de análise, uma vez que a investigação desse problema de pesquisa não se guia somente pela questão social, mas também pelo dinamismo cultural com que a sociedade específica dessa investigação possui em decorrência de acondicionar sujeitos multiversos, procurando entender como o objeto desse estudo se liga a dinâmica interna da organização dessa população e suas necessidades.

Caracteriza-se como referencial técnico na pesquisa-ação, visto que a preocupação desse trabalho não é a mera quantificação de dados empíricos, mas sim a compreensão do problema, através da interação entre pesquisador e os membros, no caso as crianças com Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita (DALE), pais e professores, da situação investigada. Thiollent (2000) define pesquisa ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p.14)

A pesquisa-ação exige que o pesquisador se integre no processo com objetivo de agir sobre a realidade, na busca de resolução de um problema ou mudança de situação. Nessa metodologia os pesquisadores não se limitam somente a levantamento de dados, mas desencadeiam ações e avaliam-nas com base na população envolvida.

Na área educacional a pesquisa-ação permite ao pesquisador a produção de informações e conhecimentos, inclusive ao nível pedagógico, Thiollent (2000) evidencia: “a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação”. Contudo essa dinâmica facilitaria o esclarecimento das situações escolares e a definição de ações pedagógicas. No caso da Psicomotricidade se constitui um desafio discutir e construir propostas que busquem garantir a inclusão de crianças com Dificuldades de Aprendizagem (DA) de leitura e escrita na sala de aula.

População e Amostra do Estudo

A população deste estudo foi composta por alunos regularmente matriculados na Escola Municipal Professor Antonio Severiano do ensino fundamental I, do 4º ano B, situada na área urbana de Natal/RN e com Dificuldades de Aprendizagem (DA) de leitura e escrita. A escolha dos participantes constituiu-se de maneira não-probabilística, por conveniência.

A amostra totalizou 8 (oito) alunos de 9 (nove) a 11 (onze) anos de idade, sendo 6 (seis) do sexo masculino e 2 (duas) do sexo feminino, os quais foram selecionados por serem discentes assíduos às aulas, possuírem Dificuldades de Aprendizagem de leitura e escrita e apresentam problemas adaptativos na sala de aula. A coleta de dados realizou-se no período de atendimento da escola não havendo nenhum caso de desistência por partes componentes da amostra na participação na pesquisa.

Seleção da Amostra

Crítérios de Inclusão:

- Ser aluno regularmente matriculado na Escola Municipal Professor Antonio Severiano, no Ensino Fundamental I, situada na área urbana de Natal/RN e assíduo às aulas;
- Ter de 9 (nove) a 11 (onze) anos;
- Apresentar dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita; e
- Disponibilidade por parte dos pais ou responsáveis para trazer a criança nos horários agendados.

Critérios de Exclusão:

- Não ser estudante da Escola Municipal Professor Antonio Severiano;
- Ter idade inferior a 9 (nove) anos e superior a 11 anos;
- Não apresentar nenhuma dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita;
- Simplesmente desistir, será substituída por outra criança que se adeque as regras da participação na pesquisa;
- Crianças com outros tipos de transtornos ou dificuldades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios

Riscos

Os testes, a Bateria Psicomotora e o Manual de Desempenho Escolar, não trazem nenhum risco, quanto ao brincar, as brincadeiras e o jogo simbólico são considerados seguros para a criança, podendo a mesma ter cansaço, se sentir ofegante e aumento dos batimentos cardíacos semelhantes aos exercícios realizados nas aulas de Educação Física ou Esportiva, no entanto o aluno pode parar ou deixar o brincar, a brincadeira e o jogo simbólico (sessão de psicomotricidade) a qualquer momento quando sentir-se mal ou exaurido.

Benefícios

A criança terá um desenvolvimento melhor do seu corpo e movimento, como também um amadurecimento do desenvolvimento motor (fatores psicomotores) por meio das sessões de psicomotricidade através do brincar, das brincadeiras e do jogo simbólico, que irá contribuir na melhoria das Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita, de forma que o aluno possa ser incluído no contexto escolar, principalmente na sala de aula.

Locus da Pesquisa

Escola Municipal Professor Antonio Severiano, localiza-se na região sul da cidade do Natal, no bairro Neópolis no conjunto Pirangi (3ª etapa) na Rua Ouro Preto nº2754, telefones: (84) 3217- 7459/3232-4762, e-mail: spa.severiano1@hotmail.com. A escola fica situada numa região de Dunas nas proximidades com o vale do Rio Pitimbu.

A escola foi fundada no dia 12 (doze) de maio de 1980 (um mil, novecentos e oitenta) (ato de criação nº2380 de 27/08/1980) e em 1986 (um mil, novecentos e oitenta e seis) o atendimento foi estendido a uma clientela do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano do ensino fundamental II. O funcionamento da escola acontece no período matutino (7h às 11h30min) e vespertino (13h às 17h30min).

A clientela atendida pela escola na sua maioria vem do bairro de Nova Parnamirim, do conjunto Jiqui, Monte Belo, e do próprio conjunto Pirangi, atendendo, portanto, alunos da cidade de Natal e Parnamirim, ambas no estado do Rio Grande do Norte.

A escola possui 10 (dez) salas de aula, além das salas de multimídias, biblioteca, secretaria, apoio pedagógico, diretoria, sala de informática, almoxarifado, cozinha, banheiros, quadra de esportes coberta, pátio coberto e área livre. A estrutura da escola é boa, possui salas espaçosas e ventiladas com boa iluminação, quadra coberta, quadros grandes, porém a mesma precisa de uma reforma para melhor escoamento das águas de chuvas e a escola precisa ser pintada.

O quadro funcional é composto por 34 (trinta e quatro) professores, sendo 5 (cinco) professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano), 21 (vinte e um) dos anos finais (6º ao 9º ano) e 8 (oito) professores readaptados (secretaria, biblioteca, laboratório de informática). No que se refere aos funcionários, a escola dispõe de 17 (dezessete) profissionais efetivos e terceirizados, sendo 3 (três) vigias (noturnos), 2 (dois) porteiros (diurnos), 3 (três) assistentes de serviços gerais - ASGs, 2 (duas) merendeiras, 3 (três) auxiliares de cozinha, 1 (um) assistente de secretariado, 3 (três) secretários e 7 (sete) funcionários. A equipe gestora é formada por 1 (um) diretor administrativo, 1 (um) diretor pedagógico, 2 (dois) coordenadores pedagógicos e 1 (um) inspetor escolar. A escola conta com um Conselho Escolar, Unidade Executora e com um grupo de sistematização pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

A Escola ainda oferece o programa Segundo Tempo que atende a 200 (duzentos) alunos da escola com atividades esportivas no contra turno a que estudam, no qual 100 (cem) alunos frequentam as atividades no turno Vespertino e 100 (cem) alunos frequentam no turno Matutino 3 (três) vezes por semana.

Procedimento para Coleta de Dados

Inicialmente enviei o projeto para o Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CEP/UFRN, para ser avaliado, se seguia todas as normas exigidas para desenvolver o projeto com pessoas. Meu projeto foi aprovado sob o CAAE: 03984418.50000.5537

Realizou-se um contato verbal com o responsável pela Direção da Escola Municipal Antonio Severiano, onde concretizará este estudo, com objetivo de se inteirar sobre as possibilidades e os aspectos limitantes da coleta de dados, bem como avaliar o nível de interesse por parte da população alvo da pesquisa em participar desse estudo.

Posteriormente munido de documentos emitidos pela Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - – CEP/UFRN (ANEXO 2), no qual consta de Carta de Anuência, Termo de Concessão, Termo de Confidencialidade com dados institucionais relativos ao pesquisador e ao estudo a ser desenvolvido, retornou-se ao local da pesquisa

para protocolar o expediente acima mencionado e assim oficializar a investigação.

Efetivou-se uma palestra para os pais ou responsáveis pelos alunos interessados em participar da investigação, explicando os detalhes metodológicos da mesma sendo que, ao término desta, todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (ANEXO 2), concordando em participar voluntariamente da pesquisa.

Finalmente escolhidos os alunos para participar da pesquisa, os mesmos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, dando concordância em participar da pesquisa.

Variáveis de Estudo

Variáveis Dependentes

São as variáveis a serem observadas e medidas durante o procedimento experimental, com objetivo de determinar o nível de efeito da variável independente, ou seja, é o fator que pode ou não sofrer alterações, na medida em que se manipula a variável independente (SAMPEDRO, 1998; THOMAS & NELSON, 2002).

Nas variáveis dependentes temos o corpo, a intervenção psicomotora, pois segundo Thomas e Nelson (2002), são variáveis que vão depender das considerações tidas a partir da variável independente.

Variável independente

É a variável de estímulo, ou de “input”, que opera com a amostra, ou ainda, com o ambiente onde se situa a amostra, modificando comportamentos. Ou seja, é o fator que durante o procedimento experimental, é medido, manipulado, ou selecionado para determinar a relação de um fenômeno observado, se constituindo na provável causa de qualquer alteração da variável dependente (SAMPEDRO, 1998).

Nas variáveis independentes temos os fatores psicomotores e os alunos com dificuldades de Aprendizagem de leitura e escrita, pois segundo Thomas e Nelson (2002), é o pesquisador que escolhe o tipo de causa que irá manipular.

Instrumentos e Padronizações das Medidas

Para atender aos objetivos deste estudo, antes das sessões de psicomotricidade e ainda no âmbito escolar, foram aplicados nos pais e professores da escola frequentada pelos indivíduos componentes da amostra, questionários constituídos de perguntas fechadas e abertas os quais, segundo Severino (2007), são considerados ferramentas específicas para levantar informações, que por sua vez permitam inicialmente observar e descrever as características do fenômeno a ser estudado, em seguida analisar e classificar

as mesmas, para finalmente interpretar os fatos e estabelecer possíveis relações entre as variáveis analisadas, as quais encontram-se especificados abaixo:

a) Aplicação da Bateria Psicomotora (BPM): Para Fonseca (2012) a BPM possui a finalidade de perceber as competências psicomotoras necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança com DA, pois através da observação dos fatores psicomotores (tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção do corpo, estruturação espaço temporal, praxia global e praxia fina), se tem a oportunidade para identificar o grau de maturidade psicomotora da criança e identificar sinais desviantes que podem nos ajudar a compreender as discrepâncias evolutivas na aprendizagem escolar. Ainda o mesmo autor sugere que este instrumento permite observar as desordens da atenção, as aquisições de processamento da informação visual, auditiva, a competência linguística, a orientação espacial, temporal, a estrutura cognitiva da criança, o comportamento emocional, etc.

b) Manual de Desempenho Escolar – Análise de Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental – TALE: Segundo Rosa Neto (2010), trata-se de um instrumento de fácil aplicação, que e tem como proposta avaliar em escolares de 1^a. a 4^a do ensino fundamental, além da leitura (observando o nível de conhecimento da criança na sua apropriação de letras, sílabas, palavras, textos simples e complexos, linguagem expressiva e compreensiva, memória; atenção e ainda a concentração), também a escrita (analisando a grafia, preensão, postura, organização espacial e temporal das palavras, velocidade, trocas, omissões, ditado, texto livre, etc.). O manual tematizado é estruturado em seis categorias: 1) Categoria I – Leitura de letras, sílabas e palavras; 2) Categoria II – Leitura de textos; 3) Categoria III – Interpretação de textos; 4) Categoria IV – Cópia; 5) Categoria V – Ditado; e 6) Categoria VI – Escrita Espontânea.

Intervenções Psicomotoras

As intervenções psicomotoras tratam-se de um espaço para conhecimentos relacionais vividos no real, como também permite a exploração de possibilidades reais e imaginárias, constituindo-se um lugar livre de objetivos pedagógicos diretos sendo aberto ao jogo simbólico onde é importante a experiência de si em relação ao outro. O espaço é simbólico e livre de julgamentos de valor, seguro, com condições apropriadas para resguardar o sigilo com características fundamentalmente afetivas (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

Nesse espaço a comunicação corporal, não verbal e a linguagem do jogo são empregadas como meios para expressão dos desejos, das pulsões, dos temores, das contradições, dos conflitos, das descobertas que normalmente não podem ser despontadas no ambiente real devido aos riscos de perdas ou de rupturas (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

Neste contexto, a intervenção psicomotora pode descobrir e experimentar novas estratégias que promovam a elaboração e reelaboração de situações vividas de maneira

conflitual podendo evoluir melhor através do agir, da experiência e do investimento corporal, em casos nos quais é necessário reencontrar a possibilidade de comunicar e de organizar o pensamento, privilegiando a experiência concreta ligada à interiorização da vivência corporal. A intervenção psicomotora tem como objetivo compensar problemáticas situadas, na convergência do psiquismo e do somático, intervindo sobre as múltiplas impressões e expressões do corpo e atribuindo significação simbólica ao corpo em ação (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

As intervenções psicomotoras ocorreram na Escola Municipal Professor Antonio Severiano, da rede pública de Natal/RN, do Ensino Fundamental I, sendo 2 (duas) vezes por semana, segundas-feiras e às sextas-feiras, com duração de 60 minutos, no turno Matutino das 09 (nove) horas e 30 (trinta) minutos às 10 (dez) horas e 30 (trinta) minutos, totalizando 7 (sete) sessões, com 08 (oito) crianças por sessão, com faixa etária de 9 (nove) a 11 (onze) anos, sendo 2 (duas) do sexo feminino e 6 (seis) do sexo masculino, sendo as atividades realizadas na sala de multimídia. Sánchez, Martinez&Peñalver (2003), expõe que quanto ao horário e periodicidade das sessões de psicomotricidade, se dá paulatinamente, durante 45 (quarenta e cinco) minutos e 2 (duas) vezes na semana para os menores até seis anos e para os maiores 1 (uma) vez por semana até 1 (uma) hora e 15 (quinze) minutos. Em contrapartida, Meur&Staes (1991), discorre que a duração da sessão deve ser entre 30 (trinta) e 45 (quarenta e cinco) minutos, com duas sessões por semana.

A sala de multimídia é um espaço pequeno, com alguns móveis como mesa, carteiras, caixas de som e um retroprojeto. No dia da sessão tenho que chegar uma hora antes para arrumar a sala colocando a mesa e as carteiras no canto da sala, deixando o meio da sala livre.

A ação pedagógica da equipe segue um planejamento prévio, com a separação do material e construção do objetivo da sessão no relatório e, após cada sessão de psicomotricidade, as observações e relatos são anotados no relatório pré-estabelecido, sendo posteriormente usados para análises, assim como serão respeitados os rituais de entrada, sessão propriamente dita e ritual de saída. As sessões serão registradas através de fotos e vídeo.

Cabe salientar que inicialmente conduziria 12 (doze) sessões no período de 3 (três) meses, mas devido à chuva ocorreu um problema estrutural na escola abrindo um buraco do lado da sala sendo a mesma interditada e teve-se que interromper na 7^a (sétima) sessão, pois segundo Meur&Staes (1991), relata que as intervenções psicomotoras devem ter a duração de no mínimo 3 (três) meses que equivale a 12 sessões.

Procedimentos do Estudo

Os questionários, entrevistas e testes foram analisados pós término das coletas e cuidadosamente analisados sob a ótica qualitativa da pesquisadora, cada criança teve

seus dados avaliados de forma individual, quando publicados posteriormente constituirá de forma individual ou em grupo, conforme se fizer necessário. Usou-se quadro do antes e depois das sessões, aferindo e apresentando as mudanças advindas nos aspectos relacionados à pesquisa.

Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 1999, p. 43).

Desenvolvimento do Estudo

Considerando a Resolução número 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS, a qual regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, o projeto relativo a esta pesquisa foi antes de tudo submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CEP/UFRN. O projeto foi aprovado sob o número CAAE: 03984418.5.0000.5537.

Objetivando minimizar e até mesmo evitar possíveis falhas durante o processo de coleta de dados, bem como, também, com a finalidade de que os resultados obtidos nesta pesquisa possam ser aceitos pela comunidade científica e empregados como referencial teórico, apenas a pesquisadora efetuou a coleta de dados, com a ação pedagógica da mesma seguindo um planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas durante as sessões de psicomotricidade, sendo estas devidamente registradas durante todo o estudo através de fotos e vídeos, bem como tanto os fatos observados como também os relatos foram detalhadamente anotados para posterior análise e discussão dos resultados.

Análise dos Dados

Para analisar os dados, foi utilizado o modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), o qual consiste num conjunto de técnicas para análise de comunicações, que através de procedimentos sistemáticos e objetivos relacionados à descrição de informações obtidas via questionário, visa obter indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção deste conteúdo coletado.

Trata-se de um procedimento que além de colaborar para a compreensão do problema investigado, também proporciona interações entre a revisão de literatura e o material coletado, de modo a interpretá-lo com maior coerência e precisão, sendo o mesmo frequentemente utilizado em investigações qualitativas, tanto na área das ciências humanas como na das sociais. Como ferramenta tal metodologia permite ao pesquisador várias situações de ajuste para análise do problema de pesquisa investigado, o qual para melhor compreensão explicita-se pedagogicamente no quadro abaixo que mostra a progressão pedagógica do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016).

n	Fases	n	Etapas	Atividades
1	PRÉ-ANÁLISE	1	Leitura flutuante sobre o tema	· Estudo geral e detalhado
		2	Escolha dos documentos relativos ao tema de estudo	· Composição do <i>corpus</i> da pesquisa
		3	Formulação dos objetivos	· Análise exploratória do <i>corpus</i> da pesquisa
		4	Destaque dos índices e dos indicadores	· Identificação dos índices e indicadores
		5	Preparação do material	· Edição do texto
2	EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	1	Administração das técnicas do <i>corpus</i>	· Codificação e Categorização
3	TRATAMENTO DOS DADOS	1	Inferências	· Identificação dos polos de análise

QUADRO 1: Análise de Conteúdo (Bardin)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Anamnese com os pais

A apresentação e análise dos resultados advêm dos objetivos estabelecidos para o Estudo. Os primeiros resultados evidenciam a apreciação descritiva da anamnese feita com as mães dos discentes que participaram do meu projeto.

A anamnese é um instrumento usado para abordar um conjunto de informações sobre a história de vida da criança desde o momento da concepção até os dias atuais, para que se possa ter atenção a algum pormenor suscetível de justificar sinais perturbadores ao longo da observação. Pode-se, também, determinar as características do envolvimento familiar que nos permitem uma melhor percepção das relações vividas e qual o grau de subordinação social a que a criança tem estado sujeita (OLIVEIRA, 2008).

ANAMNESE Nº 1

MÃE: A

FILHO: A1

Na anamnese evidenciou-se que a mãe A possui 25 (vinte e cinco) anos, estudou até o 2º grau incompleto e trabalha como cozinheira, em contrapartida o pai tem 30 (trinta) anos, estudou até o 2º grau completo e trabalha como auxiliar de produção.

Relata que ficou alegre quando soube que estava grávida aos 4 (quatro) meses, porém a gravidez foi meio conturbada, pois teve trombose no início da gestação e ficou muito triste com o falecimento do genitor. Durante a gestação fez todo acompanhamento pré-natal e o nascimento do seu filho foi de parto normal, ainda descreve que o seu filho nasceu com 9 meses pesando três quilos e setecentas e cinquenta gramas (3,750 kg). O seu filho foi amamentado até os 4 (quatro) anos e 5 (cinco) meses, teve acompanhamento regular com pediatra e não possui irmãos.

Quanto ao desenvolvimento motor a mãe A discorre que firmou a cabeça aos 4 (quatro) meses, sentou sem apoio aos 7 (sete) meses, rolou mais ou menos aos 7 (sete) meses, engatinhou aos 8 (oito) meses, andou com 11 (onze) meses, falou com 12 (doze) meses e teve controle esfinteriano a partir de 2 (dois) anos.

O aluno A1 ingressou na escola aos 4 (quatro) anos, porém mãe A se queixa que o aluno em questão teve dificuldade de socialização na Educação Infantil, que apresenta

limitações nas atividades escolares desde as séries iniciais, principalmente na aquisição de leitura e escrita, porém nunca teve a iniciativa de procurar ajuda. A mãe A relata, ainda, que o aluno A1 desvia muito sua atenção na aula, devido a conversas com os amigos e que nunca teve atendimento psicológico, psicopedagógico ou neurológico, como também não frequenta atividades extracurriculares.

Descreve seu filho como sendo um menino medroso, agitado e tímido, um pouco dependente e tem dificuldade de fazer novos amigos e quando contrariado fica muito irritado e chora.

ANAMNESE Nº 2

MÃE: B

FILHO: B1

Comprovou-se através da anamnese que mãe B tem 45 (quarenta e cinco) anos, estudou até o ensino superior completo e trabalha como assistente de serviços gerais – ASGs, o pai tem 48 (quarenta e oito) anos, estudou até o 4º ano primário e trabalha como locutor.

Discorre que ficou alegre quando soube que estava grávida, desfrutou de uma gestação saudável e tranquila. Durante a gestação fez acompanhamento pré-natal e o nascimento da sua filha foi de parto Cesária, ainda conta que sua filha nasceu com 9 (nove) meses com três quilos e setecentas gramas (3,700 kg). Sua filha foi amamentada até os 3 (três) meses, teve acompanhamento regular com pediatra e possui irmãos.

Em relação ao desenvolvimento motor mãe B relata que sua filha firmou a cabeça aos 5 (cinco) meses, sentou sem apoio aos 8 (oito) meses, não rolou, não engatinhou, andou com 1 (um) ano e 2 (dois) meses, falou com 2 (dois) anos e 6 (seis) meses e teve controle esfinteriano a partir de 5 (cinco) anos.

A aluna B1 ingressou na escola aos 4 (quatro) anos, mostrava-se desligada e não se comunicava verbalmente. Apresenta dificuldade na aquisição da leitura e escrita desde a Educação Infantil e possui limitações para realizar as atividades, principalmente as relacionadas a essa dificuldade. A mãe B1 informou que nunca procurou ajuda e que a criança nunca teve atendimento psicológico, psicopedagógico ou neurológico e não frequenta atividades extracurriculares.

Caracteriza sua filha como uma menina bem tranquila, retraída e muito tímida e quando contrariada mantém-se pacífica.

ANAMNESE Nº 3

MÃE: C

FILHO: C1

Na anamnese salientou-se que a mãe C tem 37 (trinta e sete) anos, estudou até o 7º

ano do Ensino Fundamental II e trabalha como doméstica. Já o pai tem 37 (trinta e sete) anos, estudou até o 7º ano do Ensino Fundamental II e trabalha como vendedor.

Pondera que foi uma gravidez desejada e ficou alegre quando soube da gestação, contudo, a gravidez foi um tanto conturbada, porque o marido fazia uso excessivo de bebida alcóolica e a agredia constantemente. Na gestação não fez acompanhamento pré-natal e o nascimento do seu filho foi de parto normal, seu filho nasceu com 9 (nove) meses com três quilos e novecentas gramas (3,900 kg). Seu filho foi amamentado até os 2 (dois) anos, teve acompanhamento regular com pediatra e possui irmãos.

Quanto ao desenvolvimento motor C1 Firmou a cabeça aos 4 (quatro) meses, sentou sem apoio aos 6 (seis) meses, rolou mais ou menos aos 7 (sete) meses, engatinhou aos 10 (dez) meses, andou com 1 (um) ano e 4 (quatro) meses, falou com 1 (um) ano e 6 (seis) meses e teve controle esfinteriano a partir de 3 (três) anos.

O aluno C1 ingressou na escola com 1 (um) ano tendo fácil adaptação e socialização, todavia a mãe C relata que o mesmo apresentou dificuldade na aquisição da leitura e da escrita desde a Educação Infantil, apresenta limitações para realizar as atividades escolares, principalmente de leitura e escrita, repetiu o 4º ano e nunca teve atendimento psicológico, psicopedagógico ou neurológico e não frequenta atividades extracurriculares.

Fala que seu filho é um menino feliz, medroso, tímido e quando contrariado fica muito bravo.

ANAMNESE Nº 4

MÃE: D

FILHO: D1

Demonstrou-se através da anamnese que a mãe D tem 35 (tinta e cinco) anos, estudou até o 5º ano do Ensino Fundamental I e não trabalha. O pai tem 38 (trinta e oito) anos, estudou até o 3º ano do Ensino Fundamental I e trabalha com eletrônica.

A mãe D contou que sua gravidez foi desejada que ficou alegre, pois queria muito ter uma criança do sexo masculino e que a gravidez foi saudável e tranquila. No decorrer da gestação fez pré-natal e o nascimento do filho realizou-se de parto normal, seu filho nasceu com 9 meses e pesava três quilos e oitocentos gramas (3,800 kg). Amamentou seu filho até os 4 (quatro) anos e 7 (sete) meses, teve acompanhamento regular com pediatra e possui irmãos.

No desenvolvimento motor D1 firmou a cabeça aos 7 (sete) meses, sentou sem apoio aos 10 (dez) meses, rolou mais ou menos aos 10 (dez) meses, engatinhou aos 11 (onze) meses, andou com 2 (dois) anos, falou com 3(três) anos e teve controle esfinteriano a partir de 3 (três) anos.

O aluno D1 ingressou na escola aos 3 (três) anos demonstrando fácil socialização, entretanto a mãe D relata que D1 apresentou dificuldade na aquisição da leitura e da

escrita nas séries iniciais na aquisição de leitura e escrita exibindo, também, limitações para realizar atividades escolares, sobretudo de leitura e escrita e repetiu o 4º ano, entretanto nunca teve atendimento psicológico, psicopedagógico ou neurológico e não frequenta atividades extracurriculares.

A mãe D descreve seu filho D1 como sendo um menino feliz, medroso, dócil, tímido e quando contrariado fica muito bravo e chora.

ANAMNESE Nº 5

MÃE: E

FILHO: E1

Confirmou-se por meio da anamnese que a Mãe E tem 49 (quarenta e nove) anos, estudou até o 2º ano do Ensino Fundamental I e trabalha como diarista, já o pai possui 45 (quarenta e cinco) anos, não estudou e trabalha como zelador.

Relata que desejou a gravidez e ficou alegre, também contou que levou um susto aos 5 (cinco) meses de gestação, mas apresentou uma gravidez saudável e tranquila. No transcorrer da gestação fez pré-natal e o nascimento da filha concretizou-se através de parto cesárea, a criança nasceu com 9 (nove) meses, pesava três quilos e vinte gramas (3,020 kg), no entanto não chorou e foi direto para UTI onde permaneceu por 2 (dois) meses. Sua filha foi amamentada até os 2 (dois) anos, teve acompanhamento regular com pediatra e possui irmãos.

Quanto ao desenvolvimento motor firmou a cabeça aos 10 (dez) meses, não sentou sem apoio, não rolou, não engatinhou, andou com 4 (quatro) anos depois de tratamento com fisioterapeuta, falou com 3 (três) anos posteriormente a tratamento com fonoaudióloga e teve controle esfinteriano a partir de 3 (três) anos.

A aluna E1 entrou na escola aos 8 (oito) meses, mais precisamente na creche, apresentou difícil adaptação e socialização, não brincava com outras crianças e costumava se isolar. Apresentou dificuldade na aquisição da leitura e da escrita expondo também limitações para realizar atividades escolares, sobretudo de leitura e escrita e repetiu o 4º ano, no entanto a mãe E relata que sua filha teve atendimento psicológico e não frequenta atividades extracurriculares.

A mãe E descreve a filha como uma menina tranquila, medrosa, dependente, retraída, agitada e quando contrariada grita e agride com palavras.

ANAMNESE Nº 6

MÃE: F

FILHO: F1

Na anamnese averiguou-se que a Mãe F possui 38 (trinta e oito) anos, estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental, II e trabalha como doméstica, o pai, por sua vez, tem 38 (trinta e oito) anos, estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental II e trabalha como

marceneiro.

Descreve que foi uma gravidez planejada e ficou alegre quando soube, contudo, a gravidez foi meio conturbada, porque o marido bebia e a agredia verbal e fisicamente. Durante a gestação teve pressão alta, depressão e chorava muito, mas, mesmo assim, fez acompanhamento pré-natal e o nascimento do filho efetivou-se por meio do parto Cesária. a criança nasceu com 9 (nove) meses com dois quilos e trezentos gramas (2,300 kg). Amamentou seu filho até os 4 (quatro) anos, teve acompanhamento regular com pediatra e possui irmãos.

No desenvolvimento motor firmou a cabeça aos 4 (quatro) meses, sentou sem apoio aos 7 (sete) meses, rolou mais ou menos aos 8 (oito) meses, engatinhou aos 9 (nove) meses, andou com 1 (um) ano e 9 (nove) meses, falou com 1 (um) ano e 6 (seis) meses e teve controle esfinteriano a partir de 3 (três) anos.

O aluno F1 ingressou na escola aos 2 (dois) anos exibindo fácil socialização, apresentou dificuldade na aquisição da leitura e da escrita também exhibe limitações para realizar atividades escolares sobretudo de leitura e escrita e repetiu o 4º ano por duas vezes, entretanto nunca teve atendimento psicológico, psicopedagógico ou neurológico e não frequenta atividades extracurriculares.

A mãe F1 descreve seu filho como um menino agressivo, irrequieto, agitado, autoritário e quando contrariado demonstra mais agressividade.

ANAMNESE Nº 7

MÃE: G

FILHO: G1

Apurou-se por intermédio da anamnese que a Mãe G tem 45 (quarenta e cinco) anos, estudou até o 2º grau incompleto e não trabalha. Já o pai possui 50 (cinquenta) anos, estudou até o 2º grau completo e trabalha como segurança.

Relata ter desejado ficar grávida, entretanto conta que a gestação foi meio perturbada, porquanto teve aumento do líquido amniótico e diabetes gestacional tendo que ficar internada a partir do 8º mês. No andamento da gestação teve acompanhamento pré-natal e o nascimento do seu filho realizou-se de parto Cesária, nascendo com 9 (nove) meses pesando quatro quilos (4kg). Seu filho foi amamentado até os 2 (dois) anos, teve acompanhamento regular com pediatra e possui irmãos.

Em relação ao desenvolvimento psicomotor firmou a cabeça aos 6 (seis) meses, sentou sem apoio com 1 (um) ano, não rolou, não engatinhou, andou sem apoio aos 2 (dois) anos, falou com 2 (dois) anos e 6 (seis) meses e teve controle esfinteriano a partir de 4 (quatro) anos.

O aluno G1 ingressou na escola aos 2 (dois) anos demonstrando fácil socialização, apresentou dificuldade na aquisição da leitura e da escrita também exhibe limitações para

realizar atividades escolares sobretudo de leitura e escrita e repetiu o 4º ano, porém já teve atendimento psicológico e não frequenta atividades extracurriculares.

Amãe G descreve seu filho como um menino passivo, irrequieto, um pouco dependente, retraído, muito tímido e quando contrariado chora.

ANAMNESE Nº 8

MÃE: H

FILHO: H1

Através da anamnese verificou-se que Mãe H possui 33 (trinta e três) anos, estudou até o 2º grau incompleto e trabalha como doméstica enquanto o pai tem 36 (trinta e seis) anos, estudou até o Ensino Fundamental II incompleto e trabalha como zelador.

Expõe que não foi uma gravidez desejada e a gestação foi meio conturbada, pois o marido bebia e a agredia e que tomou um susto no 5º mês. Durante a gestação realizou acompanhamento pré-natal e o nascimento de seu filho foi de parto normal, nascendo com 8 meses com três quilos oitocentos e quinze gramas (3,815 kg). Amamentou seu filho até os 2 (dois) anos e 4 (quatro) meses, o mesmo teve acompanhamento regular com pediatra e possui irmãos.

No desenvolvimento motor firmou a cabeça aos 6 (seis) meses, não sentou sem apoio, rolou com 8 (oito) meses, engatinhou com 10 (dez) meses, andou sem apoio aos 1 (um) ano e 4 (quatro) meses, falou com 1 (um) anos e 6 (seis) meses e teve controle esfinteriano a partir de 2 (dois) anos e 6 (seis) meses.

O aluno H1 ingressou na escola aos 2 (dois) anos evidenciando difícil socialização, ficava mais isolado, exibiu dificuldade na aquisição da leitura e da escrita e, além disso, apresenta limitações para realizar atividades escolares sobretudo de leitura e escrita, todavia já teve atendimento psicopedagógico e não frequenta atividades extracurriculares.

A mãe H descreve seu filho como um menino instável, ora está alegre, ora triste, passivo, dependente, medroso, retraído e tímido e quando contrariado não retruca e chora.

Observou-se mediante a entrevista que a faixa etária dos pais compreende entre 33 e 50 anos, somente A1 compreende pais de 20 e 30 anos. É possível aferir que a escolaridade dos pais é baixa, alguns não estudaram, outros fizeram apenas Ensino Fundamental I e II incompleto, apenas o pai de A1, G1 possui o 2º grau completo e a mãe de B1 tem superior completo. Em relação ao trabalho a maioria das mães são domésticas, cozinheira, assistente de serviços gerais, diarista e a mãe de D1, G1 não trabalham, enquanto os pais trabalham de auxiliar de produção, locutor, vendedor, segurança e zelador, o que comprova uma renda familiar baixa, ou seja, em torno de no máximo um salário e meio a dois salários mínimos. Outra informação peculiar da vida familiar dos alunos C1, F1 e H1 e que suas mães sofreram agressões na gestação e continuam sofrendo, as mães dos discentes A1, G1, tiveram uma gravidez conturbada devido doenças durante a gestação,

a mãe de E1 teve uma gravidez tranquila, porém tomou um susto no 5º (quinto) mês e as mães de B1 e D1 tiveram uma gravidez tranquila e saudável. É importante ressaltar que todas as crianças tiveram dificuldade na aquisição de leitura e escrita, algumas na Educação Infantil, outras nos primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Segundo Oliveira (2008) a anamnese é uma ferramenta muito elucidativa para se desvendar a dinâmica familiar e é de suma relevância para guiar-nos para o diagnóstico psicomotor, uma vez que se descobrem pistas de uma imaturidade neurológica da criança desde o nascimento, como também uma imaturidade decorrente do ambiente familiar não estimulador, repressor, superprotetor dificultando assim o desenvolvimento da criança ao meio.

Sánchez-cano & Bonals (2009) afirmam que na conversa com os pais, tem-se a probabilidade de avaliar não apenas o que é dito, mas captar as mensagens implícitas de sua atitude e sua atuação, como também não refere-se unicamente em colher informações do aluno, mas adquire-se dados precisos sobre todas as pessoas que fazem parte do processo cognitivo, afetivo e de aprendizagem, que contribui de alguma forma para seu desenvolvimento integral.

Alunos	Firmou Cabeça	Sentou sem Apoio	Rolou	Engatinhou	Andou	Falou
A1	4 m	7 m	7 m	8 m	11 m	1 a
B1	5 m	8 m	Não	Não	1, 2 m	2,6 m
C1	4 m	6 m	7 m	10 m	1,4 m	1,6 m
D1	7 m	10 m	10 m	11 m	2 a	3 a
E1	10 m	Não	Não	Não	4 a	3 a
F1	4 m	7 m	8 m	9 m	1,9 m	1,6 m
G1	6 m	1 a	Não	Não	2 a	2,6 m
H1	6 m	Não	8 m	10 m	1,4 m	1,6 m

QUADRO 2– Desenvolvimento Motor dos Alunos

m = meses a = anos

Quando se atenta para o quadro do desenvolvimento motor dos alunos, fica evidente que todos tiveram comprometimento no seu desenvolvimento e quando se faz aferição com a série de etapas proposta por Guillaume (1983) percebe-se que todas as crianças realizaram etapas depois do tempo previsto ou pularam as fases. Todas as crianças firmaram a cabeça bem depois dos 2 meses, sendo que D1 e E1 foram os que mais demoraram, firmando apenas com 7 e 10 meses. No item sentar sem apoio D1 só sentou aos 10 meses, G1 com 1 ano e E1 e H1 não sentaram, o que deveria ter acontecido entre 7 e 8 meses. D1 rolou de forma tardia, porém B1, E1 e G1 não fizeram, como também em relação a engatinhar C1, D1 e H1 desempenharam morosamente aos 10 e 11 meses, já B1, E1 e G1 não engatinharam, o que ocorre aos 8 meses. No quesito andar somente A1 andou aos 11 meses, todos os outros andaram em média de 1 ano e 2 meses a 2 anos,

exceto E1 que só andou aos 4 anos. No que se refere a fala somente A1 falou com 12 meses, ou seja, um ano, todos os outros levaram em média de 1 ano e 6 meses até 3 anos, segundo relatos das mães quando essas crianças pronunciaram suas primeiras palavras como água, quero, dá, etc.

Segundo Alves (2016) existem diversas etapas que a criança necessita vivenciá-las para desenvolver-se, essas fases servem de referencial para facilitar novas possibilidades, como o andar autônomo, a linguagem adquirida de maneira lenta e progressiva, desde as primeiras palavras que tem um definição em virtude de interpretação feita pelo meio, até a linguagem organizada da criança de 4 anos, assim sendo o desenvolvimento é global, isto é, a criança cresce em peso em altura, mas também cognitivamente e afetivamente.

Levin (1997) afirma que a estrutura e o desenvolvimento psicomotor, atravessam e determinam a vida da criança e constitui um sujeito e o corpo que se constrói, se desenvolve, amadurece e cresce, isso não implica justapor dois campos diferentes, como são estrutura e o desenvolvimento. O mesmo autor ainda relata que a estrutura psicomotora implica enlaçar a mecânica motora à estrutura discursiva. Não há desenvolvimento possível sem uma estrutura que origina e o sustenta.

Segundo Fonseca (2012) sua perspectiva é revelar que o corpo principia a maturação e o desenvolvimento constituindo o pré-requisito da organização do cérebro e o pré-requisito da gênese da identidade, uma vez que é por meio do corpo que as manifestações do amor e da relação íntima com o outro se vão-se estabelecer. Ainda segundo Fonseca (2012) é o desenvolvimento da motricidade que proporciona a concessão estreita entre o centro e periferia, no qual se capta essa interação integrativa do corpo e cérebro, promovendo assim novas qualidades, novas competências, novas funções de aprendizagem e de relação com o outro e, por conseguinte, de assimilação sócio histórica.

Alunos	Idade			Sexo	
	9 anos	10 anos	11 anos	Fem	Masc
A1	X				X
B1	X			X	
C1			X		X
D1			X		X
E1		X		X	
F1			X		X
G1		X			X
H1	X				X

QUADRO 3 -Idade e Sexo dos Alunos

Bateria psicomotora pré intervenção

Para a realização da Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca (BPM) foi necessário

utilizar alguns materiais e equipamentos específicos, sugeridos pelo autor. Assim para

- exploração da extensibilidade, paratonias nos membros inferiores: colchonete e fitamétrica;
- exploração da passividade nos membros inferiores: cadeira suficientemente alta
- para que os pés ficassem fora do alcance do solo;
- Observação das diadocinésias e sincinésias: cadeira, mesa e bola de espuma,
- compacta, de 5 (cinco) centímetros de diâmetro;
- Observação do equilíbrio dinâmico (evolução na trave): banco com 3 metros de
- comprimento, 5 (cinco) centímetros de altura e 8 (oito) centímetros de largura;
- Determinar a consistência da preferência dos telerreceptores (visão e audição):
- canudo de papel, folha de papel A4 (quatro) branca, lápis, telefone e calça;
- Desenho do corpo: uma folha de papel e lápis de cor;
- Observação da estruturação dinâmica: fichas desenhadas com as respectivas estruturas, fósforos, mesa e cadeira;
- Praxia Global - Coordenação óculo-manual e óculo-pedal: bola pequena, cesto de lixo, bola de tênis, cadeira e fita métrica;
- Praxia fina e realização das tarefas de coordenação dinâmica manual: 10 (dez) clips, cronômetro, papel quadriculado, lápis, mesa e cadeira;

A escala de pontuação é a seguinte:

1. Realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – perfil apráxico
2. Realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico
3. Realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico
4. Realização perfeita, econômica, harmoniosa e bem controlada (excelente) – perfil hiperpráxico

Em seguida, somando a pontuação dos 7 (sete) fatores, obtém-se uma segunda pontuação, permitindo classificar a criança quanto ao tipo de perfil psicomotor geral. A cotação máxima da prova será de 28 (vinte e oito) pontos (4x7 fatores), a mínima de 7 (sete) pontos (1x7) e a média de 14 (quatorze) pontos.

Já em relação ao Perfil Psicomotor, baseia-se nos respectivos intervalos pontuais, que constrói uma “escala”, que aponta para os seguintes valores:

Pontos da BPM	Tipo de perfil psicomotor	Dificuldades de aprendizagem
27- 28	Superior	_____
22-26	Bom	_____
14-21	Normal	_____
9-13	Dispráxico	Ligeiras (específicas)
7-8	Deficitário	Significativas (moderadas ou severas)

QUADRO 4 – Tipos de Perfil Psicomotor

- Os perfis psicmotores superior e bom são classificados de hiperpráxicos. As crianças que os obtêm não revelam dificuldades específicas. Não deverão apresentar em nenhum fator ou subfator uma pontuação inferior a 3 (três).
- O perfil psicomotor normal é classificado de eupráxico. É pouco provável que crianças, com este perfil apresentem dificuldades de aprendizagem significativas (porém não é exclusiva), podendo, no entanto, apresentar fatores psicmotores já mais variados e diferenciados, revelando imaturidade ou imprecisão no controle.
- O perfil psicomotor dispráxico, identifica a criança com dificuldades de aprendizagem ligeiras, apresentando já um ou mais sinais desviantes. Segundo Fonseca (1995) a emergência do padrão dispráxico, revela que vários fatores se encontram, em termos psiconeurológicos, hesitantemente integrados e organizados, suspeitando-se de uma disfunção psiconeurológica dos dados tácteis, vestibulares e propriocetivos que interferem com a capacidade de planificar ações, daí a sua repercussão na aprendizagem.
- O perfil psicomotor deficitário, classificado de apráxico, é obtido por crianças que não realizam ou realizam de forma imperfeita e incompleta a maioria das tarefas da BPM. As crianças com este perfil apresentam dificuldades de aprendizagem significativas do tipo moderado ou severo.

Ainda que na Bateria Psicomotora (BPM) os aspectos somáticos e morfológicos não ingressarem na avaliação para contagem do perfil psicomotor, no entanto, são referidas algumas particularidades para comparação com os perfis psicmotores, a propósito dos aspectos tipológicos, as crianças em estudo foram caracterizadas, quanto ao aspecto somático assim:

Dos 8 (oito) alunos avaliados no seu aspecto morfológico, A1, C1 e G1 são mesomorfo caracterizado pela estrutura muscular e atlética do corpo; B1, D1, E1, são ectomorfo caracterizado pela linearidade e magreza corporal, com tronco reduzido e membros cumpridos; F1 e H1 são endomorfo caracterizado pelo aspecto arredondado e amolecido do corpo, troncos extensos e membros curtos. Quanto ao controle respiratório, as inspirações e expirações somente B1, D1, H1 demonstraram controle na respiração, realizando adequadamente, os outros realizaram com dificuldade de controle. Em relação ao controle torácico, todos conseguiram manter de 10 (dez) a 18 (dezoito) segundos

com sinais evidentes de fadiga, somente H1 realizou a apneia por 9 (nove) segundos evidenciando total descontrole torácico.

O controle respiratório, consciente foi analisado, em termos lúdicos, através de situações de inspiração, expiração e apneia, e ao longo de toda a Observação Psicomotora (OPM).

Alunos	Tonicidade	Equilíbrio	Lateralidade	Noção de Corpo	Estruturação espaço-temporal	Praxia Global	Praxia Fina
A1	1	2	Cruzada	2	1	1	2
B1	1	1	Destra	1	1	1	2
C1	2	1	Cruzada	2	1	1	2
D1	2	2	Destra	2	1	1	3
E1	1	1	Destra	1	1	1	3
F1	1	1	Cruzada	1	1	1	2
G1	1	1	Cruzada	1	1	1	3
H1	1	1	Destra	1	1	1	3

QUADRO 5 – Fatores Psicomotores dos Discentes Pré Intervenções

No fator tonicidade pretende-se observar e medir a extensibilidade, a passividade, a paratonia, as diadocinésias e as sincinésias. Quando observados os fatores psicomotores separadamente percebe-se que no fator tonicidade, A1, C1, F1, G1, H1 são hipertônicos, com pouca extensibilidade, porém B1, D1 e E1, são hipotônicos, com mais extensibilidade tanto nos membros inferiores como nos superiores. Quanto a execução da atividade a pontuação ficou assim: A1, B1, E1, F1, G1 e H1 obtiveram 1 (um) ponto, com realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – perfil apráxico, porém C1 e D1 fizeram 2 (dois) pontos, com realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico.

Segundo Fonseca (2012) o fator tonicidade tem um fator fundamental no desenvolvimento motor e é o seu alicerce no âmbito da organização, pois garante as atitudes, as posturas, as mímicas, as emoções, etc. Já Nicola (2013) afirma que a função tônica é essencial, ainda podendo deliberar tónus como um fenômeno nervoso muito complexo, sendo a ligação de todos os movimentos sem ofuscar-se na inatividade, essa colocação es revela pela contração constante da musculatura.

No quesito equilíbrio analisam-se a imobilidade, o equilíbrio estático e o equilíbrio dinâmico. Em relação ao equilíbrio A1, D1, F1, tem alguns desequilíbrios, algumas gesticulações e oscilações enquanto se equilibram, B1, E1, G1 tem muitos desequilíbrios e oscilações abruptas no exercício de se equilibrar, no entanto H1 não consegue se equilibrar, não tem controle postural e possui várias oscilações. Portanto, B1, C1, E1, F1, G1, H1 fizeram 1 (um) ponto, com realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – perfil apráxico, somente A1 e D1 fizeram 2 (dois) pontos, realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico.

Fonseca (2012) explana que o equilíbrio aglomera um conjunto de competências estáticas e dinâmicas, compreendendo o controle postural e o desenvolvimento das aquisições de locomoção. Todavia Alves (2011) afirma que o equilíbrio constitui a habilidade da criança de apoderar-se de atitudes comuns apropriadas e suscetíveis de serem mantidas, com um mínimo de fadiga e sem desequilíbrios ou vícios de posturas. Ainda segundo a mesma autora o equilíbrio permite deslocamentos em posição ereta, com regulação do tônus muscular adequado.

Na lateralidade visa-se fundamentalmente determinar a consistência da preferência dos tele receptores (visão e audição) e dos propioefectores (mão e pé). A1, C1, F1, G1 tem lateralidade cruzada B1, D1, E1 e H1 possui lateralidade destra.

Morais (2006) discorre que lateralidade é o uso preferencial de um lado do corpo para realização das atividades, isto é, uso preferencial do olho, mão e pé. Lateralidade, portanto, é a habilidade que o ser humano possui preferencialmente por usar um dos lados do corpo do que o outro, indicando assim um predomínio motor, uma dominância de um dos lados.

Lateralidade cruzada é quando não existe homogeneidade na prioridade de um dos lados do corpo, algumas atividades são exercidas com o lado direito, outras tarefas com o lado esquerdo (MORAIS, 2006).

A lateralização é sinônimo de diferenciação e organização, desde que o hemisfério direito controla o esquerdo e vice-versa, primeiro em termos sensório-motores, em seguida em termo perceptivos e simbólicos, sendo assim necessária uma boa lateralização é o fruto derradeiro de uma excelente maturação (FONSECA,2012).

Em relação a noção corporal pretende-se observar/avaliar o sentido cinestésico, o reconhecimento direita-esquerda, a autoimagem (face), a imitação de gestos e o desenho do corpo. Registram-se nos resultados somente C1 reconhece algumas alternativas de direita e esquerda, mas parando para pensar, todos os outros não distinguem direita de esquerda e quanto ao desenho do próprio corpo, todos se desenharam com membros desproporcionais, e outros meio infantilizado. Todavia em relação a pontuação ficou assim: B1, E1, F1, G1, H1, conseguiram fazer 1 (um) ponto, com realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – perfil apráxico e A1, C1, e D1 alcançaram 2 (dois) pontos, com realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico.

A noção de corpo está integrada na segunda unidade funcional de Lúria, cuja função é a recepção, a análise e o armazenamento. Ajuriguerra (1972), relata que a evolução da criança é consciência e conhecimento do seu corpo, porque é através do seu corpo que a criança vai ordenar todas suas experiências vitais e organizar sua personalidade.

Segundo Sousa (2007) a Noção do Corpo acusa relações significativas com os outros fatores, alimenta as áreas pré-motoras para a planificação e programação da ação. A relação com a estruturação espaço-temporal revela a estreita relação dos dados intracorporais e extracorporais.

De acordo com Fonseca (1983, p. 57) “[...] o corpo é considerado objeto do homem e justifica-o na sua existência”. Depreendem-se, nesta perspectiva, vários aspectos, que segundo Fonseca (1983) perfazem em gênese do esquema corporal, ou seja, a integração, funcionalidade, aplicação do sentimento e mecanismos fisiológicos ligados a estes sentimentos, configurando-se, assim, o esquema corporal.

A nomenclatura das partes do corpo, como diz Ajuriaguerra (1980, p.343) “[...] confirma o que é percebido, reafirma o que é conhecido e permite verbalizar (por um mecanismo de redução) aquilo que é vivenciado”.

Como entende Levin (2003), o esquema corporal é a representação que se tem do próprio corpo. À medida que a criança cresce, que ocorre o desenvolvimento psicomotor, o esquema corporal se constrói. A criança toma consciência da totalidade do seu corpo e, conseqüentemente, passa a indicar e nomear as partes que o compõe.

Ainda segundo Fonseca (2012) o desenho do corpo aposta verdadeiramente em uma estrutura do conhecimento Inter neurossensorial, ou seja, em termos na segunda unidade funcional de Lúria, a funções de análise, síntese e processamento abreviadas sobre a forma de expressão gráfica.

No fator Estruturação Espaço-Temporal pretendeu-se analisar a organização espacial, estruturação dinâmica e estruturação rítmica. Nesse fator em que é preciso memorizar para depois desempenhar a atividade, somente E1 conseguiu memorizar alguns itens e resolvê-los, os outros não realizaram a tarefa, todos, sem exceção, não têm estruturação rítmica. Quanto a pontuação, todos, sem exceção, atingiram 1 (um) ponto, com realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – perfil apráxico.

A estruturação-espaço-temporal decorre da coordenação funcional da lateralidade e da noção do corpo, devido ao desenvolvimento da conscientização espacial interna do corpo antes de projetá-lo no espaço exterior. O mesmo autor ainda assegura que a estruturação espaço-temporal emerge da motricidade, da relação com os objetos situados no espaço, da posição relativa que ocupa o corpo em relações concordantes com a tonicidade, equilíbrio, lateralização e da noção de corpo, confirmando, assim, os sistemas funcionais, e da sua organização vertical.

A estruturação espacial não nasce com a pessoa, é uma laboração e uma constituição mental que se atua pelos seus movimentos em relação aos objetos que estão em seu meio, enquanto estruturação temporal vai afiançar um conhecimento de localização dos episódios passados e a habilidade de projetá-los para o futuro, perpetrando planos e decidindo sobre sua vida. Ainda segundo a autora o ritmo é um do conceito mais relevante da orientação temporal, pois não submerge somente as noções de tempo, mas também está ligado ao espaço, permitindo com que essa combinação de origem ao movimento (ALVES, 211).

Na praxia global as provas propostas para este fator almejam avaliar a coordenação óculo-manual, a coordenação óculo-pedal, a dismetria e a dissociação. Percebe-se em todas as crianças demonstra movimentos desorganizados, sem harmonia, sem agilidade

e precisão, principalmente nos de exercício de dissociação. Todos, sem exceção, ficaram com pontuação 1 (um), ou seja, com realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – perfil apráxico.

A coordenação global e a experiência permitem que a criança adquira a dissociação dos movimentos, podendo assim exercitar múltiplos movimentos ao mesmo tempo e conservando a coesão do gesto (ALVES, 2011). Segundo Fonseca (2012) a estruturação espaço-temporal depende unicamente do grau de integração e organização do amadurecimento dos fatores psicomotores, isso é, um fator psicomotor vai complementar o outro na elaboração e suas extensões de capacidade.

Com o último fator da BPM, a praxia fina, foram avaliadas a coordenação dinâmica manual, tamborilar e velocidade-precisão. Somente C1 e D1 evidenciaram alguma velocidade e precisão nas atividades indicadas, os outros não apresentaram precisão, nem agilidade. No entanto A1, B1, C1 e F1 atingiram 2 (dois) pontos, com realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico, já D1, E1, G1 e H1 apreenderam 3 (três) pontos, com realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico.

A praxia fina profere respeito à aptidão e à agilidade manual, estabelecendo um aspecto particular de coordenação global. Quando bem elaborada essa coordenação dos dedos das mãos facilita a aquisição de novos conhecimentos e é através desse ato de preensão que a criança vai desvendar pouco a pouco os objetos do seu ambiente e explorá-los (ALVES, 2011).

Fonseca (2012) pondera que a praxia fina integra todas as exposições e todas as significações psiconeurológicas já avançadas na praxia global, porque engloba a um nível mais complexo e diferenciado por compreender a micromotricidade.

Quanto ao perfil psicomotor 6 (seis) alunos, A1, B1, C1, E1, F1, e H1 apresentam perfil dispráxico com ligeiras e específicas dificuldades de aprendizagem, ficando a maioria com 13 pontos, tão-somente D1 e G1 ficaram com perfil psicomotor normal, compreendendo 15 (quinze) e 14 (quatorze) pontos respectivamente.

Aluno	Pontuação	Perfil Psicomotor	Dificuldade de Aprendizagem
A1	13	Perfil Dispráxico	Ligeiras (específicas)
B1	13	Perfil Dispráxico	Ligeiras (específicas)
C1	13	Perfil Dispráxico	Ligeiras (específicas)
D1	15	Perfil Normal	_____
E1	13	Perfil Dispráxico	Ligeiras (específicas)
F1	13	Perfil Dispráxico	Ligeiras (específicas)
G1	14	Perfil Normal	_____
H1	13	Perfil Dispráxico	Ligeiras (específicas)

QUADRO 6 – Perfil Psicomotor dos Discentes Pós Intervenções

- O perfil psicomotor normal é classificado de eupráxico. É pouco provável que

crianças, com este perfil apresentem dificuldades de aprendizagem significativas (porém não é exclusiva), podendo, no entanto, apresentar fatores psicomotores já mais variados e diferenciados, revelando imaturidade ou imprecisão no controle.

- O perfil psicomotor dispráxico, identifica a criança com dificuldades de aprendizagem ligeiras, apresentando já um ou mais sinais desviantes. Segundo Fonseca (1995) a emergência do padrão dispráxico, revela que vários fatores se encontram, em termos psiconeurológicos, hesitantemente integrados e organizados, suspeitando-se de uma disfunção psiconeurológica dos dados tácteis, vestibulares e propriocetivos que interferem com a capacidade de planificar ações, daí a sua repercussão na aprendizagem.

Manual de desempenho escolar

Compreende-se para a realização do Manual de Desempenho Escolar (MDE) de Rosa Neto que foi necessário utilizar alguns materiais como xerox das fichas com letras, sílabas, palavras, textos, folha em branco, lápis e cronômetro. A escala de pontuação vai de 1 até 10 conforme o número de acertos de cada categoria. Categoria I: Leitura de letras, sílabas, palavras; Categoria II: Leitura de textos 1/2/3/4; Categoria III: Leitura e compreensão de textos; Categoria IV: Escrita, cópia; Categoria V: Escrita, ditado; Categoria VI: Escrita, texto espontâneo. Os resultados foram os seguintes:

Observa-se que os alunos evidenciaram Dificuldade de Aprendizagem de Leitura e Escrita, todos conseguiram concluir Categoria I: Leitura de letras, sílabas, palavras; sendo que G1, H1 reconheceram e fizeram a leitura corretamente, atingindo 10 pontos; D1 fez 8 pontos, F1 fez 6 (seis) pontos e os outros fizeram de 5 (cinco) para baixo. Na Categoria II: Leitura de textos 1/2/3/4; somente D1 e G1 leram alguns dos 4 (quatro) textos que estavam separados por nível. Categoria III: Leitura e compreensão de textos; somente G1 leu e interpretou 2 (dois) textos, mais com algumas respostas erradas. Categoria IV: Escrita, cópia; E1, F1 e G1 realizaram algumas cópias que estavam separadas por palavras, frases e textos, porém nenhum concluiu o teste completamente. Categoria V: Escrita, ditado; nesse quesito somente G1 escreveu alguma coisa quando ditado e nessa última Categoria VI: Escrita, texto espontâneo, somente G1 escreveu um texto, por conseguinte o texto não tinha coerência e ocupava apenas umas 3 (três) linhas. Ressalta-se que todas as crianças apresentaram Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e escrita o que já tinha sido evidenciado pela professora, quando permitiu que seus alunos participassem do projeto, todavia cabe salientar que nenhum desses discentes possuem no seu prontuário algum diagnóstico, como também a escola não dispõe de sala multidisciplinar, por meio da qual desse apoio pedagógico a esse alunos, quer seja no turno ou contra turno.

Aluno	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5	Categoria 6
A1	4	1	1	1	1	1
B1	5	1	1	1	1	1
C1	4	1	1	1	1	1
D1	8	3	1	1	1	1
E1	3	1	1	6	1	1
F1	6	1	1	6	1	1
G1	10	5	4	4	4	3
H1	10	1	1	1	1	1

QUADRO 7 – Resultado do Manual de Desempenho Escolar dos Alunos

Para Ajuriaguerra (in Condemarin e Chadwack, 1987) o desenvolvimento da escrita está sujeito a diferentes fatores: maturação geral do sistema nervoso, desenvolvimento psicomotor geral em relação à tonicidade e coordenação dos movimentos e desenvolvimento da motricidade fina dos dedos das mãos.

Nota-se que as crianças atualmente apresentam dificuldades na aquisição dos conhecimentos da leitura e escrita, essas dificuldades podem ser por causas emocionais ou estruturais, como também de decorrentes oscilações que apontam as várias etapas do desenvolvimento psicomotor, como também uma inadaptação a uma certa metodologia ou a uma relação mal estabelecida ente escola ou o professor (COSTA, 2001).

Alves (2011) retrata que a leitura é muito mais que um simples processo, pelo qual uma pessoa decifra os sinais ou os símbolos, sabe-se ler quando compreende o que lê, quando retira o significado do que lê, interpretando os sinais escritos; a escrita obedece a uma sequência de letras, ou símbolos gráficos, e que satisfaz a um encadeamento sonoro também.

Morais (2006, p. 17) explica claramente essa associação:

Esse processo inicial da leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre palavra impressa e som, é chamado de decodificação e é essencial para que a criança aprenda a ler. Mas para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista, também a compreensão e a análise crítica do material lido (...). Sem a compreensão, a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora, pois nada tem a dizer o leitor. Na verdade, só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão. Quando a criança decodifica e não compreende, não se pode afirmar que está lendo.

Assim como a leitura a escrita também pressupõe um desenvolvimento motor adequado por meio de habilidades que são essenciais para seu crescimento e que mobiliza diferentes segmentos do corpo. A escrita das crianças é verificada, principalmente, na cópia, no ditado e nas redações ou textos espontâneos que, por sua vez, bastam que tenha boa acuidade visual para conduzir símbolos impressos, uma coordenação fina aceitável, postura correta para escrever ou realizar cópia (ALVES, 2011).

Morais (2006) no que se menciona a escrita, certifica que este ato é o contrário da

leitura, ou seja, se na leitura estabelece-se uma relação ente palavra impressa, som, significado; na escrita a relação constituída é entre som, significado, palavra impressa.

Questionário com o professor

ALUNO: A1

A professora relata A1 com nível de escrita silábica e que o mesmo lê com insegurança e vacilando, não tem uma boa compreensão do que lê. Seu comportamento em sala de aula é irrequieto, agitado, fica levantando da carteira, precisa de ajuda para responder as atividades. Em relação às outras crianças está na média e apresenta dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

ALUNO: B1

A professora discorre B1 com nível de escrita silábica e que a mesma lê com medo e insegurança, não tem compreensão do que lê. Seu comportamento em sala de aula revela uma criança medrosa, passiva, muito retraída, desligada e que precisa de ajuda para responder as atividades. Em relação às outras crianças é mais infantil e apresenta dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

ALUNO: C1

A professora conta C1 com o nível de escrita silábica e que o mesmo lê com insegurança, não tem boa compreensão do que lê. Seu comportamento em sala de aula é agressivo, agitado, fala muito durante a aula e precisa de ajuda para responder as atividades. Em relação às outras crianças está na média e apresenta dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

ALUNO: D1

A professora descreve D1 com o nível de escrita silábica e que o mesmo lê com insegurança, não tem compreensão do que lê. Seu comportamento em sala de aula é passivo, calmo, desligado e precisa de ajuda para responder as atividades. Em relação às outras crianças está na média e apresenta dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

ALUNO: E1

A professora expõe E1 com o nível de escrita silábica e que a mesma lê com insegurança, não tem boa compreensão do que lê. Seu comportamento em sala de aula é uma menina medrosa, passiva, retraída, desligada e precisa de ajuda para responder as atividades, porque se sente muito insegura. Em relação às outras crianças está na média e apresenta dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

ALUNO: F1

A professora relata F1 com o nível de escrita silábica e que o mesmo lê com insegurança, não tem boa compreensão do que lê. Seu comportamento em sala de aula é agressivo, sem limites, desligado, não se concentra, está sempre arrumando uma briga e precisa de ajuda para responder as atividades. Em relação às outras crianças está mais amadurecido e apresenta dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

ALUNO: G1

A professora expõe G1 com o nível de escrita alfabética e que a mesmo lê com insegurança, não tem boa compreensão do que lê. Seu comportamento em sala de aula é medroso, calmo, retraído, e precisa de ajuda para responder as atividades. Em relação às outras crianças está na média e apresenta dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

ALUNO: H1

A professora discorre H1 com o nível de escrita silábica e que o mesmo lê com insegurança não tem compreensão do que lê. Seu comportamento em sala de aula é medroso, calmo, retraído, desligado, não gosta de ficar em grupo, prefere ficar só e precisa de ajuda para responder as atividades. Em relação às outras crianças é mais infantil e apresenta dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

Para melhor visualização segue quadro abaixo:

Alunos	Nível de Escrita	Nível de Leitura	Compreensão de texto	Comportamento em sala de aula	Dificuldades de Aprendizagem
A1	Silábica	Lê com insegurança	Não compreende o que lê	Irrequieto, agitado	Leitura e escrita
B1	Silábica	Lê com insegurança	Não compreende o que lê	Medrosa, retraída e passiva	Leitura e escrita
C1	Silábica	Lê com insegurança	Não compreende o que lê	Agressiva, agitada e fala muito	Leitura e escrita
D1	Silábica	Lê com insegurança	Não compreende o que lê	Passiva, calma e desligada	Leitura e escrita
E1	Silábica	Lê com insegurança	Não compreende o que lê	Medrosa, passiva e retraída	Leitura e escrita
F1	Silábica	Lê com insegurança	Não compreende o que lê	Agressiva, sem limites e desligada	Leitura e escrita
G1	Alfabético	Lê com insegurança	Compreende pouco o que lê	Medrosa, calma e retraída	Leitura e escrita
H1	Silábica	Lê com insegurança	Não compreende o que lê	Medrosa, passiva e retraída	Leitura e escrita

QUADRO 8 – Resultado do Manual de Desempenho Escolar dos Alunos

Todos os alunos precisam de ajuda da professora para realizar as atividades em sala de aula e, em relação a outras crianças, A1, C1, D1, E1, G1 está na média, B1 E H1 são mais infantis e F1 é mais amadurecido.

Quando se pensar em avaliação, não se refere unicamente em reunir dados e informações do aluno, a quem é atribuído o problema, mas necessita-se de subsídios relevantes sobre todas as pessoas que, de alguma forma, participam do seu processo psicológico e aprendizagem, por esse motivo além do contato com o aluno, é necessário um intercâmbio com a família e o professor (Sánchez-Cano & Bonals, 2008).

Segundo Oliveira (2008) é muito proeminente fazer uma enquete junto ao professor, para se descobrir como a criança se comporta e age em um ambiente fora do lar. São muitos os aspectos a serem observados e levados em conta, como superproteção, agressividade, falta de limites, falta de atenção e concentração, timidez excessiva, falta de iniciativa e criatividade, relacionamentos conturbados com seus companheiros. Ainda segundo a autora crianças superprotegidas aguardam que os professores desempenhem o papel de mãe e perpetrem por elas o que acreditam não serem capaz de concretizar.

Outro fator a ser examinado é a imaturidade ou maturidade da criança, pois um professor tem condições de informar quais crianças são mais infantilizadas e quais são mais adultizadas, ou mais precoces dentro da sala de aula. Como também como o aluno desempenha sua concentração e atenção e como é sua interação com outras crianças (OLIVEIRA, 2008).

Intervenções Psicomotoras

As intervenções psicomotoras aconteceram na Escola Municipal Antonio Severiano, na sala de multimídia, com 8 (oito) alunos, de 9 (nove) a 11 (onze) anos sendo 2 (duas) do sexo feminino e 6 (seis) do sexo masculino, do 4º (quarto) ano B, do Ensino Fundamental I, do turno matutino. As sessões de psicomotricidade foram realizadas 2 (duas) vezes por semana, segunda-feira e sexta-feira, com duração de 60 (sessenta) minutos cada, entre as 09 (nove) horas e 30 (trinta) minutos até as 10 (dez) horas e 30 (trinta) minutos, no período de 23 (vinte e três) de abril a 16 (dezesesseis) de maio de 2019, foram realizadas 7 (sete) sessões ao total. Essas crianças foram separadas pela professora para participar do projeto, pois aparentemente apresentavam Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita.

A intervenção psicomotora (sessão de psicomotricidade) se deu na sala de multimídia da Escola Municipal Antonio Severiano disponibilizada para que fossem feitas as intervenções a partir da psicomotricidade.

Esse espaço normalmente é chamado de “*Setting*”, é um espaço simbólico permissivo, desprendido de julgamentos de valor, protegido, com condições apropriadas para resguardar a privacidade, com particularidades fundamentalmente afetivas, destarte

é um espaço de exploração de possibilidades reais e imaginárias em que imprevistos podem ser considerados (BATISTA; LAPIERRE& VIEIRA, 2005).

Um dia antes da intervenção psicomotora o material a ser utilizado é devidamente separado e se constrói o objetivo da sessão no relatório pré-estabelecido espontâneo e com reflexões, que irá ser formulado após sessão, com os dados e informações que são observados e coletados durante a sessão, sobre o desenvolvimento das crianças, relação com o adulto, com outras crianças, com os objetos, com o espaço, como também, resposta à frustração, permanência na relação e sentimentos expressos, procurando avaliar a contribuição da Psicomotricidade, quanto ao desenvolvimento, autonomia, iniciativa e criatividade. A intenção desse relatório é propor as respostas no que se refere a sentimentos e comportamentos expressos individualmente dentro do setting, como também as mudanças sentidas no comportamento do grupo, nas relações afetivo-sociais, pautadas na ação do brincar, das brincadeiras e do jogo simbólico sempre de maneira espontânea e analisar se o objetivo proposto na intervenção psicomotora foi alcançado.

Cada sessão é devidamente planejada, com objetivo delimitado de acordo a demanda do grupo, e os materiais no “*Setting*” dar-se-ão suporte ao psicomotricista na leitura, decodificação e intervenção nas necessidades de cada criança. Assim, segundo Batista, Lapierre& Vieira, (2005), a sala do psicomotricista, ou seja, o “*Setting*” ser-lhe-á o ambiente acolhedor, onde transcorra a relação com o material em função da necessidade da criança, do grupo e do desenvolvimento das sessões. É conveniente alternar de um espaço multissensorial com um espaço de utilização de um só material, exigindo da criança maior uso de sua criatividade, buscando maior intensidade na relação com o profissional e com os seus iguais.

Toda sessão de psicomotricidade tem o ritual de entrada e de saída, técnicas respiratórias e de relaxamento, para trabalhar o controle respiratório como o contato com o interior de cada um e grafismo, onde a criança desenha ou escreve como se sentiu na sessão. Inicialmente em todas as sessões, é feito o ritual de entrada, é o momento de acolher as crianças de maneira afetiva, de escuta, esclarecendo-se as regras necessárias dentro do “*Setting*” para um bom andamento da sessão. E o ritual de saída é o momento em que cada criança verbaliza como se sentiu na sessão, como foi participar e o que mais gostou. Esse espaço favorece a integração, a socialização, a escuta e essencialmente a disponibilidade corporal e permite a comunicação do nosso corpo, através de movimentos, de gestos corpóreos, bem como suas possibilidades de utilização que só é verbalizado numa linguagem simbólica, Cabral (2001).

Em cada intervenção psicomotora utilizou-se de 1 (um) objeto, sendo bola, bambolê, espaguete, tecido, corda, jornal e caixa de papelão. A finalidade de colocar apenas um objeto, é proporcionar o conhecimento do grupo e criação de vínculos e relação com os objetos, com os outros e com a psicomotricista. Todo material coletado foi filmado e registrado em fotos, com a devida autorização do grupo.

Segundo Lapierre&Lapierre (2002) a importância de se ter só um objeto à disposição das crianças é que as mesmas não se dispersam com muitos objetos, sem mesmo explorá-los, sem fixar sua atenção, já no caso de um objeto a criança pode estruturar uma atividade mais ou menos continuada.

1ª SESSÃO - BOLAS

A primeira sessão realizou-se com bolas coloridas, leves de plástico, de vários tamanhos, esse material possui um dinamismo próprio, rolam, pulam, escapam, propiciando um envolvimento das crianças na primeira sessão. A bola tem uma característica mediadora na troca à distância, fazem barulhos quando jogadas ao chão, o que pode originar ritmos coletivos, constituem assentos elásticos, onde se pode pular paulatinamente e podem ser objetos substitutivos (LAPIERRE & LAPIERRE, 2002).

Quando liberadas para brincar, correram para brincar com o material, algumas crianças de forma isolada, tímidas, inibidas, retraídas, sem interagir com outros, então intervir-me no jogo para que os alunos se soltassem deixando meu corpo disponível, porém a maioria dos meninos preferiu fazer seu jogo individualizado, não permitindo que eu fizesse parte do seu jogo. Percebi que um aluno estava muito passivo e tímido no seu espaço, enquanto os outros corriam pelo espaço arremessando a bola, outra hora chutando, mas em todo tempo estavam em movimento com seu corpo. Busquei jogar bola com o aluno que estava isolado, com intuito de ele se movimentar, então apareceram mais dois alunos que se juntaram a nós, contudo o discente permitiu a brincadeira dentro do seu espaço, sem muitos movimentos, ou seja, parado no mesmo lugar.

Martinez, Peñalver& Sánchez (2003) afiança que o psicomotricista, para poder intervir durante a sessão de Psicomotricidade, necessita entender as demandas que a criança realiza, estar atento, vigilante a todas as suas propostas; a escuta de qualquer variação tônica é de suma relevância à necessidade de existir uma segurança física e afetiva para as crianças, para que possam manifestar-se expressivamente sem colocarem-se em perigo.

Segundo Cabral (2001) o jogo evolui de forma espontânea através de materiais de suporte para a projeção, que permitem movimentos e dinamismo, relaxamento e recolhimento, dramatização de fantasias, ou seja, são abertos para diversas possibilidades de manipulação. É jogando o jogo espontâneo em grupo ou individual que se beneficia a relação psicomotora.

2ª SESSÃO - BAMBOLE

O bambolé tem cores variadas, é de material plástico, é um objeto que rola, mas também tem espaço fechado dentro dos quais podemos incluir nosso corpo, entrar e sair, não somente no chão, mas no espaço tridimensional.

Na sessão com bambolé, alguns começaram a interagir com o objeto outros em grupo, procurei trazer para o jogo simbólico aqueles que estavam fazendo uma brincadeira

individualizada e consegui que se soltassem, permitindo-se viver o jogo simbólico com o objeto e com o outro. As brincadeiras foram surgindo espontaneamente, captou-se uns aos outros, jogaram bambolê como se o outro fosse um alvo, as meninas tentavam rodar o bambolê na cintura e no braço, brincaram de amarelinha. Nessa sessão somente um aluno ainda demonstra resistência em interagir com o grupo, ficando mais isolado, o restante do grupo já estava bem entrosados, relacionando-se com o objeto e com os outros.

O papel do psicomotricista dentro do “*Setting*” na sessão frente à criança é fazê-la conhecer, reconhecer, dá-los, negá-los, ajudá-la a expandir seu gesto com os objetos, proporcionando a exploração do espaço, do tempo e em relação aos outros, para que a comunicação, criatividade e imaginação dê lugar cada vez mais à utilização dos objetos de forma cognitiva (MARTINEZ; PEÑALVER& SÁNCHEZ, 2003). O psicomotricista trabalha brincando com as crianças sem que se percebam, com a finalidade de decodificar, intervir e proporcionar possibilidades de desenvolvimento e crescimento na autonomia e socialização, vivenciando a dimensão do prazer de brincar e sentindo bem-estar nas suas habilidades relacionais (BATISTA, LAPIERRE&VIEIRA, 2005). Segundo os autores é proeminente que o psicomotricista, aja sem intervir nas representações da criança, sem provocar mudança, aceitando a brincadeira do outro e permitindo-se a entrar para ajudá-la a superar conflitos, seus bloqueios e suas dificuldades.

3ª SESSÃO - ESPAGUETES

Os espaguetes são flutuadores coloridos, de isopor, porém é um material que suscita atividades agressivas, presta-se aos jogos de comunicação pelo olhar e pelo som.

A sessão com espaguete, propiciou ao grupo verdadeiras batalhas, pois os espaguetes tornam-se espadas afiadas, rolam por cima dos espaguetes depois de empilhados no chão um do lado do outro como se estivessem mergulhando, prende-se e permitem-se ser presas pelos espaguetes, batem com os espaguetes no chão liberando som mais fracos e mais fortes, descarregando toda sua agressividade. Exceto as meninas que optaram por brincadeiras mais amenas, os meninos travaram verdadeiras batalhas intermináveis.- A partir dessa sessão o grupo já estavam integralmente interligados e ávidos pelo jogo simbólico e a relação com os objetos, com o outro e com o corpo acontecia espontaneamente.

4ª SESSÃO - TECIDOS

Tecidos são leves, sedosos de vários tamanhos e diversas texturas, possibilitam jogos de aparecimento e desaparecimento, de recobrir o outro, símbolo protetor de casa, prazer ou recusa e fazer desaparecer a si mesmo.

Os tecidos disponibilizaram contatos corporais descontraídos, surgiram os primeiros monstros, princesas em seus majestosos vestidos, super-heróis com suas capas e seus poderes mágicos, apareceram fantasmas assustando aos outros, criaram cabanas, camas e voaram em verdadeiros tapetes mágicos, quando sentavam em cima do pano e pediam

para que o psicomotricista os puxasse. Entretanto um grupo de 5 (cinco) meninos usaram o tecido para baterem uns nos outros, trazendo novamente para o “*setting*” verdadeiras batalhas com bastante agressividade. Logo em seguida 2 (dois) alunos saíram da batalha e foram se deitar num canto da sala como forma de regressão e acolhimento.

Encontra-se nesse espaço, das sessões psicomotoras, condições favoráveis ao consciente e inconsciente, sem restrições da censura, o prazer de brincar o jogo simbólico de forma livre, sem regras, com desejo e estar aberto a novas possibilidades de interação, permissividade e integração (BATISTA; LAPIERRE&VIEIRA, 2005).

Cabral (2001, p. 19) corrobora com tal asserção ao afirmar que:

Há nesse espaço a noção básica de que o corpo é mensageiro de ideias que ultrapassam o comunicável através da linguagem verbal, pois o movimento a tensões, gestos e mímicas veiculam algo que manifesta em nível de ícones e índices que não se consegue nomear com precisão e que só pode ser verbalizado em linguagem poética e metafórica.

5ª SESSÃO - JORNAL

O jornal costuma ser um material bem interessante, porquanto consente vivências bem regressivas como agressivas, quando manipulado pode produzir barulho, no jogo pode ser usado para bater no outro, amassar, rasgar, fazer bolinhas para jogar.

Na sessão de jornal alguns alunos logo se jogaram no chão e simularam um mergulho, outros criaram chapéus e espadas promovendo lutas entre eles, outros saíram rasgando os jornais, outros fizeram bolas e começaram a jogar entre si como uma guerra, alguns amassavam e colocam dentro da sua camisa ou da blusa do outro criando situações de disputa para ver quem consegue colocar mais jornal dentro da blusa, ou para ver quem ficava mais forte. Somente o mesmo aluno continua isolado e prefere não interagir com o grupo, faz intercâmbio exclusivamente com o psicomotricista quando solicitado.

Cabral (2001) elucida que as intervenções só podem ocorrer após a compreensão do significado, do pedido corporal tônico e relacional que o grupo fizer mediante a leitura e decodificação do vivido, que são essenciais a ação do psicomotricista. Por conseguinte, a autora assegura que nesse jogo a criança pode pedir ao adulto, ou a outra criança que represente papéis que remetem a aspecto do seu psiquismo, assumindo ou delegando papéis a outros, através das atividades lúdicas, encarando sentimentos ou modos de conduta e estratégias de relacionamento que costuma utilizar como também superar conflitos.

É dever do profissional psicomotricista a característica prioritária ao exercício à observação, entendido como uma aprendizagem dentro do procedimento formativo, necessitando que o processo observacional tenha princípios dinâmicos, expostos à revisão e à atualização constante em prol da melhoria e do enriquecimento (MARTINEZ; PEÑALVER& SÁNCHEZ, 2003).

6ª SESSÃO - CORDAS

As cordas são de vários tamanhos, diversas espessuras e cores diferenciadas, normalmente despertam desejos agressivos de dominação e servem para enrolar, amarrar, imobilizar o outro.

Na sessão da corda, as crianças expressaram-se através de jogos bem estruturados como pular corda, sozinhas ou com outros, disputaram cabo de guerra, amarraram-se e deixaram ser amarrados, surge a brincadeira de polícia e ladrão, na qual o ladrão deixa ser capturado para ser amarrado, alguns alunos pediam para ser amarrados nos pés e mãos para simular uma escapada solitária, alguns estrategicamente deitavam-se de costas um para o outro e com as pontas dos dedos se desamarravam ajudando um ao outro a fugirem. Somente o mesmo aluno continua se isolando do grupo, participou apenas de uma atividade proposta pela psicomotricista e no restante do tempo ou ficou sentado sozinho ou andando pela sala com uma corda na mão.

Segundo Kishimoto, (2011), enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento. Já para Piaget (1971), expõe que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, ou seja, são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Durante a sessão observa-se como a criança utiliza-se dos objetos disponíveis e como tira proveito quando se relaciona, como expõe Martinez, Peñalver & Sánchez (2003) nos mostra se os objetos que manuseia estão de acordo com sua idade, se são adequados ao jogo que materializa, quais são seus objetos preferidos, sua forma de usufruí-los e de compartilhar com os outros.

Os materiais facilitam a aproximação dos participantes; tem função de facilitadores da comunicação, podendo mediar uma sessão. O tipo e a maneira como ele é explorado pode indicar o estado psicológico, cognitivo e afetivo do indivíduo (ROSA; HOLZMANN, 2008).

7ª SESSÃO – CAIXAS DE PAPELÃO

As caixas de papelão são de tamanhos diferenciados e de todos os modelos, servem como buracos, ou seja, cavidades que as crianças sentem desejo irresistível de entrar de corpo inteiro.

Quando a sessão de caixas de papelão começou, foi grande a expressividade de surpresa e satisfação, alguns correram abraçando a sua caixa, outros despedaçaram a caixa toda, outros entraram na caixa e a fizeram de carrinho onde a psicomotricista foi solicitada a empurrá-las, outros tentavam sobrepor as caixas para ficar num lugar seguro e escuro, outros apenas deitaram dentro da caixa, outros construíram sua casa. Somente um aluno apropriou-se da sua caixa, mas permaneceu isolado abraçando ou rolando

nas mãos a sua caixa, então a psicomotricista procurou interagir com ele sugerindo um “futebol” de caixa. Nessa brincadeira, percebe-se chutes fortes e expressivos, (já que se tratava de uma caixa quadrada e do chão áspero para segurar seu deslize) o que era necessário para que a caixa pudesse chegar ao parceiro. Tal atividade trouxe um terceiro aluno para a brincadeira, que iniciou o pedido de passe para jogar junto, fazendo com que a psicomotricista saísse da brincadeira deixando os dois alunos interagindo (o que não acontecia nas outras sessões, pois o primeiro discente não dava sequência a nenhuma atividade com os colegas quando a psicomotricista o deixava).

Observou-se, também, que após a brincadeira da “morada solitária nas caixas”, 5 (cinco) alunos passaram a compartilhar e construir um grande e coletivo castelo, onde entraram e permaneceram por volta de 20 minutos lá dentro, deitados. Alguns alunos tiveram dificuldade para sair do jogo simbólico, entretanto expressaram satisfação com a sessão no ritual de saída e destacaram que o aluno que sempre fica isolado, dessa vez brincou.

Na realidade os objetos são apenas pretexto para uma relação com o outro. Após o primeiro momento de abordagem através do jogo simbólico, começa a exploração pelo corpo. Souza (2007), assegura que o corpo do adulto é o objeto mais importante para a projeção de todas as fantasias das crianças, símbolo polivalente de todas as suas angústias, de todos os medos, de todos os seus desejos, objeto de ser amado ou a ser destruído, lugar de prazer e segurança, de confiança e desconfiança, lugar que ele quer penetrar e libertar-se, síntese de todas suas ambivalências e de todos os seus conflitos.

Bateria Psicomotora Pós Intervenções

Após intervenção psicomotora (sessão de psicomotricidade) realizou-se novamente a Bateria Psicomotora com o intuito de averiguar se houve amadurecimento nos fatores psicomotores, como dito anteriormente os aspectos somáticos e morfológicos não fazem parte da avaliação para apuramento do perfil psicomotor, porém esses aspectos são observados para uma melhor compreensão dos perfis psicomotores.

Dos 8 (oito) alunos avaliados no seu aspecto morfológico, A1, C1 e G1 são mesomorfo caracterizado pela estrutura muscular e atlética do corpo; B1, D1, E1, são ectomorfo caracterizado pela linearidade e magreza corporal, com tronco reduzido e membros cumpridos; F1 e H1 são endomorfo caracterizado pelo aspecto arredondado e amolecido do corpo, troncos extensos e membros curtos. Quanto ao controle respiratório, as inspirações e expirações houve uma evolução significativa, A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1, H1 demonstraram controle na respiração, realizando quase adequadamente. Em relação ao controle torácico, todos tiveram uma evolução significativa, A1, B1, C1, E1, F1, G1 conseguiram manter de 18 (dezoito) a 25 (vinte e cinco) segundos com poucos sinais de fadiga, D1 manteve controle respiratório por 28 (vinte e oito) segundos quase sem fadiga e

H1 realizou por 14 (quatorze) segundos evidenciando alguns sinais de fadiga.

O controle respiratório, consciente, foi analisado, em termos lúdicos, através de situações de inspiração, expiração e apneia, e ao longo de toda a Observação Psicomotora (OPM).

No fator tonicidade pretende-se observar e medir a extensibilidade, a passividade, a paratonia, as diadocinésias e as sincinésias. Quando observados os fatores psicomotores separadamente percebe-se que todos tiveram um progresso no fator tonicidade, A1, C1, F1, G1, H1 são hipertônicos, com pouca extensibilidade, porém B1, D1 e E1, são hipotônicos, com mais extensibilidade tanto nos membros inferiores como nos superiores, houve uma evolução em D1, F1 na passividade.

No quesito equilíbrio analisam-se a imobilidade, o equilíbrio estático e o equilíbrio dinâmico. Em relação ao equilíbrio também houve progresso C1, B1, D1, E1, e G1 teve alguns desequilíbrios leves, algumas gesticulações e oscilações quase imperceptível, enquanto se equilibram, C1, F1, H1 tem desequilíbrios e oscilações abruptas no exercício de se equilibrar, todavia todos tiveram um melhor desempenho pós intervenções, ou seja, ocorreu um crescimento nesse fator.

Na lateralidade visa-se fundamentalmente determinar a consistência da preferência dos tele receptores (visão e audição) e dos propioefectores (mão e pé). A1, C1, F1, G1 tem lateralidade cruzada, B1, D1, E1 e H1 possui lateralidade destra.

Em relação a noção corporal pretende-se observar/avaliar o sentido cinestésico, o reconhecimento direita-esquerda, a autoimagem (face), a imitação de gestos e o desenho do corpo. Registram-se nos resultados que todos passaram a reconhecer algumas alternativas de direita e esquerda, uns mais outros menos, já em relação ao desenho do próprio corpo, A1, C1, D1, E1, F1, G1, H1 se desenharam com membros menos desproporcionais e B1 ainda faz desenho meio infantilizado.

No fator Estruturação Espaço-Temporal pretendeu-se analisar a organização espacial, estruturação dinâmica e estruturação rítmica. Nesse fator que tem que memorizar para depois desempenhar a atividade, somente A1, C1, G1 conseguiram memorizar alguns itens e resolvê-los, os outros não realizaram a tarefa, todos sem exceção não têm estruturação rítmica.

Na praxia global as provas propostas para este fator almejam avaliar a coordenação óculo-manual, a coordenação óculo-pedal, a dismetria e a dissociação. Percebe-se que A1, C1, D1, E1, F1, G1 e H1 tiveram um crescimento nesse fator Psicomotor demonstrando movimentos menos desorganizados e mais harmoniosos, entretanto prosseguiram sem agilidade e precisão, principalmente nos de exercício de dissociação, somente B1 não apresentou desenvolvimento nenhum.

Na praxia fina foram avaliadas a coordenação dinâmica manual, tamborilar e velocidade-precisão. C1, D1, E1, F1, e H1 encerrou um crescimento na precisão e agilidade das atividades, enquanto A1, B1 e G1 tiveram uma melhoria menor em relação aos outros

se tratando de precisão e agilidade.

Observa-se um amadurecimento nos fatores psicomotores dos alunos, quando analisa-se a 1ª (primeira) Bateria Psicomotora feita pré intervenções com a 2ª (segunda) pós intervenções de psicomotricidade, sendo possível aferir um crescimento em alguns dos fatores psicomotores dos discentes.

Seguindo a escala de pontuação sugerida pela Bateria Psicomotora que é a seguinte:

1. Realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – perfil apráxico
2. Realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico
3. Realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico
4. Realização perfeita, econômica, harmoniosa e bem controlada (excelente) – perfil hiperpráxico

Em relação à tonicidade, A1, B1, G1, H1 passaram de 1 (um) ponto, realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – Perfil Apráxico para 2 (dois) pontos, realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico, C1, D1, despontaram da pontuação 2 (dois), realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico para 3 (três) pontos, realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico, somente F1 saiu da pontuação 1 (um), realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – Perfil Apráxico para 3 (três) pontos, realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico.

No fator equilíbrio pode-se vislumbrar um crescimento considerável entre os alunos. C1, F1 e H1 deslocou-se de 1 (um) ponto, da realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – Perfil Apráxico para 2 (dois) pontos, realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico, B1, E1 e G1 incidiram de 1 (um) ponto, realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – Perfil Apráxico para 3 (três) pontos, realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico e A1 e D1 transitou de 2 (dois) pontos, realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico para 3 (três) pontos) realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico.

Na noção de corpo B1, E1, F1, H1 transpassou de 1 (um) ponto, da realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – Perfil Apráxico para 2 (dois) realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico, G1 transpôs de 1 (um) ponto, realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – Perfil Apráxico para 3 (três) pontos, realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico e A1, C1, D1, obtiveram 2 (dois) pontos, realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico para 3 (três) pontos, da realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico.

Na estruturação espaço-temporal somente A1, C1, G1, apresentaram um enriquecimento, passando de 1 (um) ponto, realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – Perfil Apráxico para 2 (dois) pontos, realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico, os outros discentes não tiveram amadurecimento

nesse fator, permanecendo com 1 (um) ponto, com realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – perfil apráxico.

Na praxia global, exceto B1 que não obteve evolução alguma, todos os outros foram de 1 (um) ponto, realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – Perfil Apráxico para 2 (dois) pontos, realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico.

Já na praxia fina A1, B1, C1 e F1 deslocou-se de 2 (dois) pontos, realização com dificuldades de controle (satisfatório) – perfil dispráxico para 3 (três) pontos, realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico, enquanto D1, E1, G1 e H1 mantiveram 3 (três) pontos, realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico.

No geral pode-se dizer que houve um crescimento satisfatório em relação aos alunos pós intervenções psicomotoras. Percebe-se que todos os alunos tiveram um crescimento em alguns dos fatores, como tonicidade, equilíbrio, noção de corpo, praxia global e fina, abrange-se assim o decorrente resultado, conforme tabela abaixo:

Alunos	Tonicidade		Equilíbrio		Noção de corpo		Estruturação Espaço-temporal		Praxia Global		Praxia Fina	
	1ª BPM	2ª BPM	1ª BPM	2ª BPM	1ª BPM	2ª BPM	1ª BPM	2ª BPM	1ª BPM	2ª BPM	1ª BPM	2ª BPM
A1	1	2	2	3	2	3	1	2	1	2	2	3
B1	1	2	1	3	1	2	1	1	1	1	2	3
C1	2	3	1	2	2	3	1	2	1	2	2	3
D1	2	3	2	3	2	3	1	1	1	2	3	3
E1	1	3	1	3	1	2	1	1	1	2	3	3
F1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3
G1	1	2	1	3	1	3	1	2	1	2	3	3
H1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	3	3

QUADRO 9 – Bateria Psicomotora Pré e Pós Intervenções dos Discentes

Em seguida, somando a pontuação dos sete fatores, obtém-se uma segunda pontuação, permitindo classificar a criança quanto ao tipo de perfil psicomotor geral. A cotação máxima da prova é de 28 (vinte e oito) pontos (4x7 fatores), a mínima de 7 (sete) pontos (1x7) e a média de 14 (quatorze) pontos.

Quanto ao perfil psicomotor, todos ficaram com Perfil Normal, compreendendo de 18 e 21 pontos, ou seja, demonstraram amadurecimento dos fatores psicomotores, como a tonicidade, o equilíbrio, a noção de corpo, a praxia global e praxia fina, somente A1, C1, e G1 acusou evolução na estruturação espaço-temporal, porém B1, D1, E1, F1 e H1 não exibiram enriquecimento nenhum nesse fator, mas todos atingiram Perfil Normal, como Tabela a seguir:

Aluno	Pontuação	Perfil Psicomotor	Dificuldade de Aprendizagem
A1	19	Perfil Normal	_____
B1	18	Perfil Normal	_____
C1	21	Perfil Normal	_____
D1	21	Perfil Normal	_____
E1	20	Perfil Normal	_____
F1	18	Perfil Normal	_____
G1	20	Perfil Normal	_____
H1	18	Perfil Normal	_____

QUADRO 10 – Perfil Psicomotor dos Discentes Pós Intervenções

- O perfil psicomotor normal é classificado de euprático. É pouco provável que crianças, com este perfil apresentem dificuldades de aprendizagem significativas (porém não é exclusiva), podendo, no entanto, apresentar fatores psicomotores já mais variados e diferenciados, revelando imaturidade ou imprecisão no controle.

Fonseca (2012) discorre que as tarefas que compõe a Bateria Psicomotora fornecem subsídios suficiente para identificar o grau de maturidade psicomotora da criança e detectar sinais desviantes, que auxiliam a abranger as discrepâncias evolutivas das crianças em situação de aprendizagem escolar pré-primária e primária. Ainda segundo o mesmo autor a Bateria Psicomotora dá subsídios e oportuniza, podendo no seu todo ou em determinados fatores servir para estudar a psicomotricidade e corroborando como instrumento de detecção de sinais disfuncionais.

Com a exposição da temática dissertada salienta-se a importância dos fatores Psicomotores (tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção de corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina), como agentes intervenientes nas Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita de escolares e as contribuições da psicomotricidade no que tange suas mais diversas áreas motora, cognitiva, afetiva e social.

A escola é um elemento adequado de cooperar para o bom desenvolvimento de uma socialização apropriada do aluno, por meio de atividades em grupo, de forma que habilite o relacionamento e participação ativa destas, diferenciando em cada discente o sentimento de sentir-se social. A educação necessita ser voltada para o corpo e não ser um mero expectador da aprendizagem, não podendo o aprender ser somente através de atos mecânicos, ou seja, uma educação voltada para o movimento corporal, relacionada como a brincadeira e jogos com toda intencionalidade que permite a criança adquirir habilidades gradativas e levam a uma educação integral.

Nesse contexto, prefiguram-se os fatores psicomotores, como armazenamento de informações que podem ser determinantes para uma consciência corporal estruturada, caso contrário, transtornos podem vir a ser delineados influenciando, sobremaneira, o desenvolvimento psicomotor da criança. Nessa perspectiva, a psicomotricidade tem papel fundamental através de atividades que propõem a integração e socialização da criança com movimentos que interagem expressões e possibilidades de exercícios.

No que concerne aos objetivos propostos, verificou-se que os fatores psicomotores é peça de engrenagem para uma boa aprendizagem, todavia quando esses fatores psicomotores não estão amadurecidos a contento esses fatores são coeficientes fundamentais para os escolares apresentarem dificuldades de aprendizagem, principalmente de leitura e escrita isso. Foi possível observar, devido a aplicação da Bateria Psicomotora que ofereceu respaldo para essa averiguação e a anamnese feita com as mães, que evidenciou que todas os alunos envolvidos na pesquisa não tiveram um bom desenvolvimento motor, ou pularam etapas ou a fizeram tardiamente. Entretanto a Bateria psicomotora pós intervenções psicomotoras aplicada nos discentes apontaram para uma melhora significativa desses fatores psicomotores (Tonicidade, Equilíbrio, Noção corporal, lateralidade, Estruturação espaço-temporal, Praxia global e Praxia fina). Outro

ponto relevante dentro da pesquisa desempenhada foram as intervenções psicomotoras que proporcionaram através do brincar e do jogo simbólico uma maior conscientização do corpo fazendo com que os discentes alcançassem maior desenvolvimento motor e com isso conseguissem explorar o mundo exterior, realizar experiências concretas, adquirir várias noções básicas para o próprio desenvolvimento cognitivo, social e afetivo permitindo um melhor conhecimento de si mesmos e do mundo que os rodeia.

Percebe-se também que após intervenções psicomotoras as crianças tiveram um melhor rendimento nos fatores psicomotores no que diz respeito à tonicidade, ao equilíbrio, à lateralidade, à noção de corpo, à praxia global e à praxia fina, somente a estruturação espaço-temporal não teve uma mudança tão significativa, mas todas as crianças tiveram modificabilidade no seu perfil psicomotor, correlacionando-se que com medidas interventivas entre educadores, família e psicomotricista, há de ser ter um desenvolvimento psicomotor sadio.

Constatou-se com os sujeitos pesquisados a importância de psicomotricidade no sentido de socializar o entendimento das crianças sobre o corpo, sendo um fio condutor através de atividades de brincar e do jogo simbólico, pormenorizando os efeitos de uma sociedade que vem mudando valores e distanciando-se da formação da criança. A psicomotricidade, nesse contexto escolar, pode trabalhar medidas preventivas como possíveis intervenções de cunho pedagógico, nas quais vislumbrem um desenvolvimento psicomotor sadio e livre de transtornos que pode resultar em adultos com traumas dificilmente revertidos. Nesse entremeio, a família, educadores e psicomotricista devem estar juntos, na certeza que ter-se-á um desenvolvimento psicomotor global e livre de transtornos.

Os resultados demonstram que hoje as crianças, influenciadas pelos hábitos da internet e TV, acabam isolando-se adquirindo uma leitura distorcida do mundo e de si mesma. Infelizmente, agregado a este quadro vê-se, cada vez mais a família ocultando-se de participar do desenvolvimento da criança, ou seja, os estímulos e possibilidades para aprendizagem que a família tem propiciado é muito pouco ou nenhum.

Partindo da experiência que a realização deste estudo nos proporcionou e tendo como referência as suas conclusões, ressaltar-se-á algumas sugestões a profissionais e leitores em geral, para futuros trabalhos de pesquisa no mesmo contexto paradigmático:

Enfatizar a aquisição de certo número de conhecimento e de habilidades dos fatores psicomotores, concomitante à participação de discentes nas diversas intervenções psicomotoras;

Manter e desenvolver as possibilidades de descoberta, criação e imaginação do aluno;

Trabalhar no modo de obtenção, desenvolvendo as possibilidades e habilidades funcionais, psicomotoras, cognitivas, afetivas e sociais;

Aumentar a amplitude etária da amostra, de modo a incluir grupos com limites de

idade contíguos, de forma a obter dados da escola pública e privada, podendo, assim, avaliar os fatores psicomotores em classes sociais diferenciadas;

Efetuar intervenções psicomotoras dentro de faixa etária mais baixa de modo preventivo a futuras dificuldades de aprendizagem.

- AJURIAGUERRA, J., de., **Manual da psiquiatria infantil**. 2. ed. ver. amp. São Paulo: Masson, 1980.
- _____. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Espanha: Ed. Masson S.A, 1972.
- ALVES, F. **Como Aplicar a Psicomotricidade**. Editora Wak, Rio de Janeiro, 2011.
- _____. **A Infância e a Psicomotricidade: A Pedagogia do Corpo e Movimento**. Editora Wak, Rio de Janeiro, 2016.
- ASSUNÇÃO, E.; COELHO, J., M., T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAPTISTA, C.R. (org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BATISTA, C. A. M., MANTOAN, T. E. M., **A Escola Comum: seu Compromisso Educacional**. In: **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiente Mental**. Brasília. MEC, SEESP; 2006.
- BASTOS, N. M. G. **Introdução à Metodologia do Trabalho Acadêmico**. Fortaleza: Nacional, 2008
- BARROS, D.; BARROS, D. R. **A Psicomotricidade, Essência da Aprendizagem do Movimento Especializado**. 2005 Disponível em: <www.geocities.com/grdclube/Revista/Psicoess.html>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BROCK, A., DODDS, S., JARVIS, P., OLUSOGA, Y. **Brincar, Aprendizagem para Vida**. Editora Penso, 2011.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação - necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.
- CABRAL, S.V. **Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: REVINTER, 2001

CARLESSO, C.M., CECYN, I.G. **A Psicomotricidade no Processo de Aprendizagem de Portadores de Necessidades Educativas Especiais**, 2011 Disponível em: <http://edinclusivavacaria.blogspot.com.br/2011/10/psicomotricidade-no-processo-de.html>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CANO, M. S., BONALS, J. (organizadores). **Avaliação Psicopedagógica**. Editora Artmed, São Paulo, 2008.

_____ **Manual de Assessoramento psicopedagógico**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2011.

COLL, C. PALACIOS, J. & MARCHESI, Á. (organizadores). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia e Psicomotricidade: Pontos de Intersecção nas Dificuldades de Aprendizagem**, Petrópolis – RJ, Vozes, 2011.

COSTA, V.B.da., GONÇALVES, L.J. **Inclusão, Educação e Diversidade: Múltiplos Olhares**, Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/621_435.pdf - Acesso em: 15 jun. 2017

DIAS, M. A., MELO, J. P. de. **A Pedagogia Freinet e a Relação Corpo e Aprendizagem na Educação** *Revista Educamazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM, GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – Ano 4, Vol VII, nº 2, jul-dez, 2011, Pág.28-44.*

DSM-5. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento: Porto Alegre, 2014

FERNANDES, C. T., DANTAS, P. M. S., CARVALHAL, M. I.M., **Desempenho Psicomotor de Escolares com Dificuldades de Aprendizagem em Cálculos**, Revista Brasileira Estudos pedagógicos (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 112-138 Jan. /Abr. 2014.

FERNÁNDEZ, A. de. **A inteligência Aprisionada**. 2ª reedição, Artes Médicas, Porto Alegre, 1991

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FIGUEIREDO, R. V., BONETI W. L., POULIN J.R. (orgs). **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010

FONSECA, V. **Introdução as Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

_____ **Psicomotricidade – Perspectivas Multidisciplinares**. Porto Alegre, Artmed, 2004

_____ **Psicomotricidade: Psicologia e Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____ **Manual de observação Psicomotora**. Editora Artmed, Porto Alegre, 1995.

_____ **Manual de observação Psicomotora**. Editora Wak. Rio de Janeiro, 2012.

_____ **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2008.

_____ **Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicopedagógica**. Editora Wak, Rio de Janeiro, 2016

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. Editora Atlas, São Paulo, SP, 2002.

GUIMARÃES, S. R. K., **Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das Habilidades Metalinguísticas**, Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr. 2003, Vol. 19 n. 1, pp. 033-045

HOPPEN, M. F., BARBY, A.A.de O.M. **Inclusão De Alunos Com Dificuldades Educacionais Especiais Na Escola Regular - Um Olhar Sobre A Diversidade**, 2007 Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1040-4.pdf> – Acesso em: 15 jun. 2017

IMAI, V.H. **Desenvolvimento Psicomotor: uma Experiência de Formação Continuada em Serviço com Professoras da Educação Infantil**, 2007. Dissertação (pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual paulista Julio de Mesquita, São Paulo. 2007. Disponível em : <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92372><<http://hdl.handle.net/11449/92372>>. Acesso em: 23 jun. 2018

10º Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, **INTERFACES DA PSICOMOTRICIDADE: ANAIS** - Fortaleza, CE, 6-9 de set. 2007

LAPIERRE, A. AUCOUTOURIER, B. **A Simbologia do Movimento: Psicomotricidade e Educação**. Curitiba: Ed. Filosofart, 2004.

LAPIERRE, A. LAPIERRE, A. **O Adulto Diante da Criança de 0 a 3 Anos**. Editora UFPR, Curitiba, 2002.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

LOPES, V. G. **Fundamentos da Educação Psicomotora**. Editora Fael, Curitiba, 2010.

LUSSAC, R. M. P. **Psicomotricidade: História, Desenvolvimento, Conceitos, Definições e Intervenção Profissional**. Efdportes.com, revista digital, ano 13, nº 126 – Buenos Aires, Novembro 2008.

MACHADO, J. R. M., NUNES, M. V. da S. **Jogos Psicomotores: uma Prática Relacional**, Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011

MAGALHÃES, R. de C.B. P. (org). **Reflexões sobre a Diferença: uma Introdução à Educação Especial**. 2. ed. rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN É. M. T., **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEUR, A., de., STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**, Tradutora: Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Onoj, São Paulo, Manole 1989

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2003.

MYNAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa Em Saúde**. São Paulo, SP, editora Hucitec, 2006.

MOLINARI, A. M. P.; SENS, S. M. **A Educação Física E Sua Relação Com A Psicomotricidade**. Revista PEC, Curitiba, v.3, n.1, 2003.

NEGRINE, A. **Educação Psicomotora**. Porto Alegre: Globo, 1986.

NEGRINE, A. S. **Instrumentos de Coleta de Informações Na Pesquisa Qualitativa**. In: TRI-VIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

NETO, F. R., PISSON, E., TORO, J. **Manual do Desempenho Escolar: Análise de Leitura e Escrita: Séries Iniciais do Ensino Fundamental**, Santa Catarina: Unisul, 2010

NÓBREGA, T. P.de, MENDES, M. I. B. de S. GLEYSE, J. - Artigo: **Compreensões de corpo na educação física: análise de conteúdo das revistas EPS (França) e RBCE (Brasil)** – Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2016, p.227-234.

NOGUEIRA, L. A., CARVALHO, L. A. de., PESSANHA, F. C. L. **A Psicomotricidade Na Prevenção Das Dificuldades No Processo De Alfabetização E Letramento**, PERSPECTIVAS ONLINE, Campos dos Goytacazes, v.1, n.2, p.9-28, 2007

OLIVEIRA, G. de C. **Avaliação Psicomotora à Luz da Psicologia e da Psicopedagogia**, 6º ed., Petrópolis – RJ, Vozes, 2008.

_____. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico**, Petrópolis – RJ, Vozes, 2010.

PAPST, J. M., MARQUES, I. **Avaliação Do Desenvolvimento Motor De Crianças Com Dificuldades De Aprendizagem**, Revista Brasileira Cineantropom Desempenho Humano 2010, 12(1):36-42

PERUZZO, Vágner, **Dificuldades de Aprendizagens: Um Olhar nos Aspectos Psicomotores**. Rio Grande do Sul, UFRGS, 2015. Dissertação (Pós-Graduação em Educação e Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

PIAGET, J. **A Formação Do Símbolo Na Criança: Imitação, Jogo e Sonho Imagem e Representação**, 2ª Edição Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

_____. **psicologia e pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. **O Nascimento Da Inteligência Na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PINTO, D. F.S. **Relação do Perfil Psicomotor e Desempenho Cognitivo em Crianças com e sem Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Real/Portugal, UTAD, 2014. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Física e desporto). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Duro, 2014

PAIN, S. **Diagnóstico E Tratamento Dos Problemas De Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

ROSA, L. A. M.; HOLZMANN, M. E. F. **O que é Psicomotricidade Relacional na Escola?** Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. n. 31, v. 8, p. 133-142, 2008.

RODRIGUES, J.C. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L; RIESGO, R. S. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÁNCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, M. B. dos. **Psicomotricidade: Áreas de Atuação**, 2011. Monografia da Pós-Graduação do Curso de Psicomotricidade, na Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHIRMER, C. R., FONTOURA, D. R., NUNES, M. L., **Distúrbios da Aquisição da Linguagem e da Aprendizagem**, Jornal de Pediatria - Vol. 80, N°2(supl.), 2004.

SAMPEDRO, R.M.F. (1988): **Pesquisa Aplicada à Educação Física e aos Esportes**. Caderno Técnico Didático. Santa Maria, Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano/CEFD/UFSM

- SÉRGIO, M. **Motricidade Humana – Contribuições para um Paradigma Emergente**. Instituto Piaget, 1995.
- SILVA, E. M. T., WITTER, G. P., CARVALHO, P. F. de. **Leitura e Escrita em Alunos de Escola Pública: 3º vs 4º ano**, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 15, Número 2, Julho/Dezembro de 2011: 301-309.
- SILVA, C. G. de L. S. **Corpo, Movimento e Aprendizagem na Psicocinética de Jean Le Boulch**. Natal/RN, UFRN, 2015. Dissertação (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- SILVA, J. M. **Consciência Corporal e Educação Física Escolar: Possibilidades de Intervenção**. Natal/RN, UFRN, 2011. Dissertação (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- SILVA, C.L. da., VELOZO, E. L., RODRIGUES, J. C. JR. **Pesquisa Qualitativa Em Educação Física: Possibilidades Desconstrução De Conhecimento A Partir Do Referencial Cultural**. Educação em Revista I Belo Horizonte I n. 48 I p. 37-60 I dez. 2008
- SOLANO, L.da C.O **Corpo como Matriz Pedagógica**, Natal/RN, UFRN, 2010. Dissertação (Pós-Graduação em Enfermagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011
- SOUZA, A. C. S. de. **Corpo e Escrita: Linhas e Entrelinhas da Produção de Conhecimento em Sala de Aula**, Natal/RN, UFRN, 2008. Dissertação (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 200
- SOUZA, D. C. **Educação Inclusiva, Um Sonho Possível**. Fortaleza: Livro Técnico, 2004.
- STEVANATO, I. S., LOUREIRO, S. R., LINHARES, M. B. M. **Autoconceito de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de comportamento**, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003
- TAVARES, S. T. **Noção Corporal na Infância: uma Leitura psicomotora**, Fortaleza, UECE, 2012. Monografia (Especialização em Psicomotricidade). Universidade Estadual do Ceará, 2012
- TEIXEIRA, H. C., VOLPINI, M. N. **A Importância do Brincar no Contexto da Educação Infantil: Creche e Pré-Escola**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014.
- THOMAS, J. R., NELSON, J., k., SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**, 6º Edição, Artmed, Porto Alegre - RS, 2012.
- THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**, 6º edição, São Paulo: Atlas, 1997.
- TURATO E. R. **Tratado da metodologia clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes; 2003.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- VAYER, P. **A criança diante do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- VIEIRA, M. L., CORDAZZO, S. T.D., **A Brincadeira e suas Implicações nos Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009 Visitado em 22 jun. 2018
- VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VILAÇA, M. L. C., **Pesquisa e Ensino: Considerações e reflexões**. E-scrita. Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número2, Mai. -Ago. 2010

WALLON, H. **Do Ato ao Pensamento: Ensaio de Psicologia Comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica – uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem Escolar**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ANEXO I

Anamnese (OLIVEIRA, 2008)

Data: _____

Quem trouxe a criança: _____

Grau de parentesco: _____

1. Identificação

Nome: _____

Apelido: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Local e data de nascimento: _____

Residência: _____

CEP: _____

Telefone: _____ Cidade: _____

Escola: _____

Escolaridade: _____ Período escolar: _____

Endereço da escola: _____

Telefone da escola: _____

Nome do professor: _____

Observações: _____

2. Dados familiares

Nome do pai: _____

Grau de instrução: _____ Profissão: _____

Idade: _____ Naturalidade: _____

Nome da mãe: _____

Grau de instrução: _____ Profissão: _____

Idade: _____ Naturalidade: _____

Religião dos pais: _____

Outros filhos

Nome: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____

Nome: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____

Nome: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____

3. Queixa ou motivo da consulta

Desde quando há o problema? _____

Já procurou outros especialistas? Quais? _____

Está fazendo algum tipo de tratamento médico, psicológico, psiquiátrico ou neurológico? _____

Por que? _____

Quem indicou a clínica? _____

4. Antecedentes pessoais

4.1 Gestação

Fez alguma transfusão durante a gravidez? _____

Quando sentiu a criança se mexer? _____

Levou algum tombo? _____

Doenças durante a gravidez: _____

Condições de saúde da mãe durante a gravidez: _____

Condições emocionais: _____

Houve algum episódio marcante durante a gravidez? _____

4.2 Condições de nascimento

Nasceu de quantos meses? _____

Com quantos quilos? _____ Comprimento: _____

Desenvolvimento do parto: _____

Pré-maturo? () _____ Normal? () _____ Pós-maturo? () _____

Observações: _____

4.3 Primeiras reações

Chorou logo? _____

Ficou vermelho (a)? _____ Por quanto tempo? _____

Ficou roxo (a)? _____ Por quanto tempo? _____

Precisou de oxigênio? _____

Ficou icterico (amarelada, esverdeado)? _____

Observações: _____

5. Desenvolvimento

5.1 Saúde

A criança sofreu algum acidente ou se submeteu a alguma cirurgia? _____

Possui reações Alérgicas? _____

Tem bronquite ou asma? _____

Apresenta problemas de visão? _____

E de audição? _____

Dor de cabeça? _____

Já desmaiou alguma vez? _____ Quando? _____

Teve ou tem convulsões? _____

Há alguém da família que apresenta problemas de desmaios, convulsões, ataques? _____

Observações: _____

5.1 Alimentação

A criança foi amamentada? _____

Como é sua alimentação? _____

É forçada a se alimentar? _____

Come sem derrubar a comida? _____

Recebe ajuda na alimentação? _____

Observações: _____

5.2 Sono

A criança dorme bem? _____

Como é seu sono (agitado, tranquilo)? _____

Fala dormindo? _____

É sonâmbulo? _____

Range os dentes? _____

Dorme em quarto separados dos pais? _____

Com quem dorme? _____

A criança acorda e vai para cama dos pais? _____

Observações: _____

5.4 Desenvolvimento motor

Como era quando bebê? _____

Em que idade: _____

Firmou a cabeça? _____

Sentou sem apoio? _____

Rolou? _____

Engatinhou? _____

Ficou de pé? _____

Andou c/apoio? _____

Andou sem apoio: _____
Caia com frequência? _____
Em que idade surgiu a: _____
1° Dentição _____
2° Dentição: _____
Usou chupeta? _____ Por quanto tempo? _____
Usou mamadeira? _____ Por quanto tempo? _____
Chupou o dedo? _____ Por quanto tempo? _____
Tem controle esfinteriano, desde quando? Enurese: _____ Encoprese: _____
Necessita de ajuda para as necessidades fisiológicas? _____
Como foi ensinado esse controle? _____
E lento para realizar alguma tarefa? _____
Atividade de vida que pratica sozinho (a): _____
Limpa-se ao urinar/evacuar ()
Despir-se ()
Vestir-se ()
Tomar banho ()
Abotoar/desabotoar ()
Calça meia/sapato ()
Dar nó nos sapatos ()
Lavar o cabelo ()
Pentear-se ()
Lavar/secar as mãos ()
Escovar os dentes ()
É desastrado? _____
Anda de bicicleta? _____
Pratica esportes? _____ Quais? _____
Qual a mão dominante? _____ Houve correção? _____
Sabe usar a tesoura? _____ Faz dobraduras? _____
Pega coisas pequenas sem deixar cair? _____ Vira páginas sem rasgar? _____
Rói unha? _____ Tem manias ou tics? _____
Precisa de ajuda para fazer alguma coisa? _____
Já fez algum tratamento psicomotor? _____ Onde e quando? _____
Observações: _____

6. Escolaridade

Com que idade ingressou na escola? _____
Apresentou alguma dificuldade na Educação Infantil? _____
A criança gosta de ir à escola? _____
É bem aceita pelos amigos ou isolada? _____
Já repetiu a série alguma vez? _____
Gosta de estudar? _____ Tem o hábito de leitura? _____
Faz lições que os professores passam? _____

Os pais estudam com a criança? _____
Mudou muitas de escola? _____
Por que? _____
Como foi o período de aquisição da leitura e da escrita? _____
Tem dificuldade de leitura e escrita? _____
É irrequieta na escola? _____
Em que circunstâncias? _____
O que os professores acham dela? _____
Observações: _____

7. Linguagem

Quando usou as primeiras palavras com significado? _____
Gagueja? _____ Troca letras quando fala? _____
Relata fatos vivenciados? _____
Em alguma época notou alguma alteração na comunicação? _____
Qual? _____
Observações: _____

8. Sexualidade

Demonstra curiosidade sexual? (Próprio sexo, sexo diferente, nascimento de criança):
Com quem conversa sobre a educação sexual? _____
Qual é a atitude dos pais? _____
Como é a atitude em relação a seu corpo? _____
Observações: _____

9. Aspectos ambientais

Prefere brincar sozinha ou com amigos? _____
Prefere brincar com crianças maiores ou menores que ela? _____
Faz amigos com facilidade? _____
Quais os brinquedos que prefere? _____
Prefere novo ou velho? _____ Cuida ou quebra-os logo? _____
Emprestas seus brinquedos? _____
Adapta-se facilmente a qualquer ambiente? _____
Como é o relacionamento com os pais? _____
E com os irmãos? _____
Quais as medidas disciplinares normalmente usadas com a criança? _____
A quem ela mais obedece? _____
Quais as reações da criança frente a essas medidas? _____
Observações: _____

10. Características pessoais e afetivo-emocionais

Como é a criança sob o ponto de vista emocional? _____

Dentre as características abaixo em quais ela se enquadra mais?

- Agressiva ()
- Passiva ()
- Dependente ()
- Irrequieta ()
- Medrosa ()
- Retraída ()
- Agitada ()
- Tímida ()
- Autoritária ()

Como reage quando contrariada? _____

Atividades preferidas: _____

Observações: _____

11. Atividades diárias da criança

Descreva o dia-a-dia da criança desde quando acorda até a hora de dormir: _____

12. Informações

A criança sabe o seu nome? _____ O do seus pais? _____

Seu endereço e telefone? _____ Tem boa memória? _____

Sabe usar o telefone? _____

Reconhece perigo simples? _____ Sai de casa só? _____

Consegue resolver problemas simples? _____

Conhece o valor do dinheiro? _____

Tem obrigações em casa? _____ Quais: _____

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa? _____

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR (OLIVEIRA, 2008)

Identificação: _____

Data: _____

Nome do Aluno: _____

Idade: _____ Data de nascimento: _____

Escola: _____

Ano escolar: _____

Nome do professor (a): _____

Telefone para contato: _____

Informações sobre o aluno

1. O aluno vai bem na escola? _____

2. É irrequieto na escola? _____

Em que circunstâncias? _____

3. Como se comporta em brigas? Agride ou chora? _____

Outros: _____

4. Como reage quando contrariado? _____

5. Precisa de ajuda para fazer alguma coisa? _____

Para fazer o quê? _____

6. Tem dificuldades em organizar os cálculos? _____

7. Apresenta dificuldades em leitura e escrita? _____

8. Como é sua postura na carteira ao escrever? _____

9. Escreve com muita força? _____

10. Apresenta alguma dificuldade motora? _____

11. Na leitura oral apresenta: _____

Nível leitura: _____

Leitura vacilante: _____

Leitura corrente e expressiva: _____

Boa compreensão do texto lido: _____

12. Em qual destas características a criança se encaixa mais?

Agressiva ()

Passiva ()

Dependente ()

Medrosa ()

Retraída ()

Agitada ()

Calma ()

Desligada ()

Sem limites ()

14. Tem alguma outra dificuldade em classe? _____

Qual? _____

15. Em relação as outras crianças, parece:

Mais infantil ()

Na média ()

Mais Amadurecido ()

Por quê? _____

Outras observações que julga conveniente: _____

BATERIA PSICOMOTORA (BPM)

Destinada ao estudo do perfil psicomotor da criança
(Vitor da Fonseca, 1975)

Nome _____
 Sexo _____ Data de Nascimento ___/___/___ Idade ___ Anos ___
 Meses _____
 Fases de Aprendizagem _____
 Observador _____ Data da Observação ___/___/___

1ª UNIDADE	TONICIDADE	1	2	3	4	CONCLUSÕES E INTERPRETAÇÕES
	EQUILIBRAÇÃO					
2ª UNIDADE	LATERALIZAÇÃO					
	NOÇÃO DO CORPO					
	ESTRUTURAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL					
3ª UNIDADE	PRAXIA GLOBAL					
	PRAXIA FINA					

Escala de pontuação:

- 1) Realização imperfeita, incompleta e descoordenada (*fraco*) perfil apráxico
- 2) Realização com dificuldades de controlo (*satisfatório*) perfil dispráxico
- 3) Realização controlada e adequada (*bom*) perfil eupráxico
- 4) Realização perfeita, económica, harmoniosa e bem controlada (*excelente*) perfil hiperpráxico.

Recomendações (Projeto Terapêutico Pedagógico):

Aspecto Somático: ECTO MESO ENDO

Desvios Posturais:

Controle respiratório:	Inspiração	4	3	2	1
	Expiração	4	3	2	1
	Apnéia	4	3	2	1

DURAÇÃO

FATIGABILIDADE	4	3	2	1
----------------	---	---	---	---

TONICIDADE

Hipotonicidade

Hipertonicidade

Extensibilidade

Membros inferiores.....	4	3	2	1
Membros superiores.....	4	3	2	1

Passividade.....	4	3	2	1
------------------	---	---	---	---

Paratonia

Membros inferiores.....	4	3	2	1
Membros superiores.....	4	3	2	1

Diadococinésias

Mão direita	4	3	2	1
Mão Esquerda	4	3	2	1

Sincinésias

Bucais	4	3	2	1
Contra laterais	4	3	2	1

EQUILIBRAÇÃO

Imobilidade	4	3	2	1
-------------------	---	---	---	---

Equilíbrio estático:

Apoio retilíneo.....	4	3	2	1
Ponta dos pés.....	4	3	2	1
Apoio num pé.....	4	3	2	1

E	D
---	---

Equilíbrio dinâmico:

Marcha controlada.....	4	3	2	1
------------------------	---	---	---	---

Evolução no banco:

1) Para a frente.....	4	3	2	1
2) Para trás.....	4	3	2	1
3) Do lado direito.....	4	3	2	1
4) Do lado esquerdo.....	4	3	2	1
Pé cochinho esquerdo.....	4	3	2	1
Pé cochinho direito.....	4	3	2	1
Pés juntos para frente.....	4	3	2	1
Pés juntos para trás.....	4	3	2	1
Pés juntos com olhos fechados.....	4	3	2	1

LATERALIZAÇÃO

4	3	2	1
---	---	---	---

- Ocular.....
- Auditiva.....
- Manual.....
- Pedal.....
- Inata.....
- Adquirida.....

E	D
E	D
E	D
E	D
E	D
E	D

OBSERVAÇÕES: _____

NOÇÃO DO CORPO

Sentido Cinestésico	4	3	2	1
Reconhecimento (D-E)	4	3	2	1
Auto-imagem (face)	4	3	2	1
Imitação de gestos	4	3	2	1
Desenho do corpo	4	3	2	1

ESTRUTURAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL

· Organização	4	3	2	1
· Estruturação dinâmica	4	3	2	1
· Representação Topográfica	4	3	2	1
· Estruturação Rítmica	4	3	2	1

1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	4	3	2	1
2	•			•	•	•	•	•	•	•	•	4	3	2	1
3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	4	3	2	1
4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	4	3	2	1
5	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	4	3	2	1

PRAXIA GLOBAL

Coordenação óculo-manual	4	3	2	1
Coordenação óculo-pedal	4	3	2	1
Dismetria	4	3	2	1
Dissociação:				
Membros superiores	4	3	2	1
Membros inferiores	4	3	2	1
Agilidade	4	3	2	1

PRAXIA FINA

Coordenação Dinâmica Manual	4	3	2	1
Tempo:				
Tamborilar.....	4	3	2	1
Velocidade-precisão	4	3	2	1
Número de pontos	4	3	2	1
Número de cruces	4	3	2	1

ANALISE DO PERFIL PSICOMOTOR: _____

LEITURA

LEITURA EXPRESSIVA

NÍVEL I

LEITURA DE LETRAS MAIUSCULAS	Tempo:
-------------------------------------	---------------



P	S	X	N
B	G	O	K
V	L	H	I
D	M	W	Y
F	C	A	Q
T	E	U	Z
J	R		

NÍVEL II

LEITURA DE LETRAS MINUSCULAS **Tempo:**



p	s	x	n
b	g	o	k
v	l	h	i
<u>d</u>	m	w	y
f	c	a	q
<u>t</u>	e	u	z
j	r		

NÍVEL III

LEITURA DE SÍLABAS **Tempo:**



MEL	BLE	BRA
OS	CLE	CHA
BOR	AC	DIN
IB	FLA	LHO
CRE	DRI	TRO
PLA	FRU	AT
GLI	EX	TAR
TLA	OP	NHO
GRO	LU	

NÍVEL IV

LEITURA DE PALAVRAS

Tempo:



CASA

QUEIJO

FLORA

AVÔ

ÁGUA

MEDALHA

NENÉM

MANGUEIRA

TAXI

BALÃO

ALFACE

BRASIL

GATO

PAPEL

VENCEDOR

RÃ

MEIO-DIA

ROSA

GIRAFÁ

HORA

BELEZA

CACHORRO

COMEÇO

ESCOLA

PASSARINHO

JOGO

NÍVEL V

LEITURA DE TEXTO I

Tempo:

Zeca

Meu nome é José Carlos, mas todos me chamam de Zeca.

Tenho dez anos, nasci e moro num apartamento em São Paulo.

Meu pai trabalha no banco e minha mãe é professora.

Desde pequeno, estudo na escola do nosso bairro.

Tenho muitos amigos na escola.

Conheço todo mundo que mora perto do nosso prédio.

Bicicletando para cima e para baixo sou conhecido no pedaço.

NÍVEL VI

LEITURA DE TEXTO II

Tempo:

As aventuras de Kat

Aos sete anos, Katharine Schulman é uma marinheira experiente. Quando tinha apenas cinco anos, embarcou com sua família para dar a volta ao mundo em um veleiro. Em dois anos e meio de viagem, ela conheceu muitos lugares novos e enfrentou muitos perigos. De volta à terra firme, Kat foi entrevistada.

Na entrevista Kat disse que adora os golfinhos no mar. Ela também é muito corajosa, já passou por tempestades, mares bravos e lugares gelados. Kat tem medo é de atravessar uma rua movimentada quando está em terra.

Durante a viagem Kat sempre ajuda sua mãe e seu pai. Através do computador ela também estuda durante as viagens, adora matemática e manda mensagens e *e-mail* para os seus familiares.

NÍVEL VII

LEITURA DE TEXTO III

Tempo:

A vida de José em cima da escada

Macacão e capacete vermelhos, bota preta com reforço de aço na ponta e no calcanhar, o baiano José Soares Moura, 25 anos, passa o dia se equilibrando numa escada de madeira. Há quatro anos ele trabalha como colocador de painéis de propaganda, aqueles anúncios enormes que mostram produtos novos e outros já conhecidos.

José não tem medo e adora seu trabalho.

Sai cedinho para as ruas no caminhão da firma em que é empregado com mais quatro companheiros. Ele cola sozinho 12, 13 painéis por dia. O serviço é rápido. Com muita prática, ele separa as 32 folhas de papel de cada anúncio, numeradas uma a uma, sobe na escada com um balde de cola e um pincel grosso e, em apenas 20 minutos, o painel está pronto.

“No começo eu tinha medo de cair, demorava para fazer o serviço. É preciso tomar muito cuidado. Agora já peguei as manhas e acho tudo muito fácil”, explica José.

NÍVEL VIII

LEITURA DE TEXTO IV

Tempo:

Estratégias e matemática

O pai de Igor Mota Esteves, sete, explicou ao filho como jogar xadrez, e o garoto começou a praticar o esporte. Os pais levaram o filho a um clube de xadrez em junho de 2001. Em setembro, Igor participou da competição intercolegial e ficou em quarto lugar.

Igor treina uma vez por semana e tem como patrocinadores uma loja de óculos e um curso de inglês.

Para Igor, a importância do xadrez está na descoberta de “novas estratégias”, além de “ajudar na matemática”.

O xadrez não é esporte olímpico. O maior enxadrista brasileiro é Henrique da Costa Mecking, que em 1977 conquistou o terceiro posto na classificação mundial. [...]

LEITURA COMPREENSIVA

NÍVEL I

LEITURA DE TEXTO I

Tempo:

Zeca

Meu nome é José Carlos, mas todos me chamam de Zeca.

Tenho dez anos, nasci e moro num apartamento em São Paulo.

Meu pai trabalha no banco e minha mãe é professora.

Desde pequeno, estudo na escola do nosso bairro.

Tenho muitos amigos na escola.

Conheço todo mundo que mora perto do nosso prédio.

Bicicletando para cima e para baixo sou conhecido no pedaço.

RESPONDA AS PERGUNTAS REFERENTES AO TEXTO

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Como a criança se chama?* | *Num banco. |
| 2. Quantos anos ele tem?* | *Professora. |
| 3. Onde Zeca Mora?* | *Dez |
| 4. Onde seu pai trabalha?* | *Na escola do bairro. |
| 5. Qual é a profissão de sua mãe?* | *Zeca. |
| 6. Onde Zeca estuda desde pequeno?* | *José Carlos. |
| 7. Qual é o título do texto?* | *Num apartamento em São Paulo. |

NÍVEL 114

LEITURA DE TEXTO II

Tempo:

As aventuras de Kat

Aos sete anos, Katharine Schulman é uma marinheira experiente. Quando tinha apenas cinco anos, embarcou com sua família para dar a volta ao mundo em um veleiro. Em dois anos e meio de viagem, ela conheceu muitos lugares novos e enfrentou muitos perigos. De volta à terra firme, Kat foi entrevistada.

Na entrevista Kat disse que adora os golfinhos no mar. Ela também é muito corajosa, já passou por tempestades, mares bravos e lugares gelados. Kat tem medo é de atravessar uma rua movimentada quando está em terra.

Durante a viagem Kat sempre ajuda sua mãe e seu pai. Através do computador ela também estuda durante as viagens, adora matemática e manda mensagens e *e-mail* para os seus familiares.

RESPONDA AS PERGUNTAS REFERENTES AO TEXTO

1. Quem é Katharine Schulman ?
2. Quantos anos tinha Katharine quando começou a viajar no mar?
3. Durante a viagem o que a menina enfrentou?
4. Depois de quanto tempo ela voltou a terra?
5. O que kat adora ver no mar?
6. Do que Kat tem medo quando está em terra?
7. Com quem kat fez a viagem?
8. Qual é o meio de transporte que eles utilizaram?
9. Durante a viagem, o que kat utilizava para estudar e enviar mensagens?
10. Qual é a matéria preferida de kat?

NÍVEL 115

LEITURA DE TEXTO III

Tempo:

A vida de José em cima da escada

Macacão e capacete vermelhos, bota preta com reforço de aço na ponta e no calcanhar, o baiano José Soares Moura, 25 anos, passa o dia se equilibrando numa escada de madeira. Há quatro anos ele trabalha como colocador de painéis de propaganda, aqueles anúncios enormes que mostram produtos novos e outros já conhecidos.

José não tem medo e adora seu trabalho.

Sai cedinho para as ruas no caminhão da firma em que é empregado com mais quatro companheiros. Ele cola sozinho 12, 13 painéis por dia. O serviço é rápido. Com muita prática, ele separa as 32 folhas de papel de cada anúncio, numeradas uma a uma, sobe na escada com um balde de cola e um pincel grosso e, em apenas 20 minutos, o painel está pronto.

“No começo eu tinha medo de cair, demorava para fazer o serviço. É preciso tomar muito cuidado. Agora já peguei as manhas e acho tudo muito fácil”, explica José.

RESPONDA AS PERGUNTAS REFERENTES AO TEXTO
--

- 1) Quem é José?
- 2) Em que consiste o trabalho desse profissional?
- 3) Que idade José tem?
- 4) O que os painéis de propaganda mostram?
- 5) Que tipo de roupa esse profissional usa?
- 6) Qual é o transporte que José utiliza para trabalhar?
- 7) Quantas pessoas trabalham junto com José?
- 8) Quantos painéis José consegue colar sozinho, por dia?
- 9) Por que no início José demorava para fazer o serviço?
- 10) Depois de ter prática, em quantos minutos José monta um painel?

NÍVEL 115

LEITURA DE TEXTO IV

Tempo:

Estratégias e matemática

O pai de Igor Mota Esteves, sete, explicou ao filho como jogar xadrez, e o garoto começou a praticar o esporte. Os pais levaram o filho a um clube de xadrez em junho de 2001. Em setembro, Igor participou da competição intercolegial e ficou em quarto lugar.

Igor treina uma vez por semana e tem como patrocinadores uma loja de óculos e um curso de inglês.

Para Igor, a importância do xadrez está na descoberta de “novas estratégias”, além de “ajudar na matemática”.

O xadrez não é esporte olímpico. O maior enxadrista brasileiro é Henrique da Costa Mecking, que em 1977 conquistou o terceiro posto na classificação mundial. [...]

RESPONDA AS PERGUNTAS REFERENTES AO TEXTO

1. Qual é o esporte que Igor Mota Esteves pratica?
2. No texto, o número 7 indica a idade de quem?
3. Quem ensinou o menino a jogar?
4. Quem incentivou o menino ao esporte?
5. Quantas vezes por semana Igor treina?
6. Quem são os patrocinadores de Igor?
7. Em que a prática do jogo de xadrez poderá auxiliar?
8. Quem é Henrique da Costa Mecking?
9. Em 1977 qual foi a classificação mundial de Henrique no xadrez?
10. Qual é a finalidade desse texto?

ESCRITA

NÍVEL I - CÓPIA

CÓPIA	Tempo:
BATATA _____ <i>lua</i> _____	domingo _____
ZERO _____ <i>ovo</i> _____	escada _____
PRATO _____ <i>asa</i> _____	blusa _____
CHAPÉU _____ <i>pincel</i> _____	irmã _____
OC _____ <i>an</i> _____	ble _____
XÍCARA _____ <i>que</i> _____	op _____

NA BIBLIOTECA DA ESCOLA HÁ VÁRIOS LIVROS INFANTIS.

NÍVEL II – DITADO

Ditado I

“NA MINHA ESCOLA TEM PROFESSORES E ALUNOS INTELIGENTES.”

Ditado II

“Nas brincadeiras e esportes, uma regra não se deve esquecer: competir com lealdade é mais importante que vencer!”

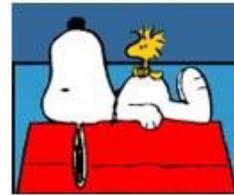
Ditado III

“Desde que foi inventada, a fotografia vem registrando costumes, hábitos e fatos ocorridos em épocas e locais diversos. As fotos podem ser usadas para guardar imagens queridas, como também, insinuar, sugerir ou afirmar coisas.”

Ditado IV

“As aldeias indígenas estão sempre bem próximas de rios, lagos ou igarapés. Porém, não são todos os grupos que se utilizam deles como seu principal fornecedor de matéria-prima ou da alimentação primária de seu cotidiano. Os povos são diferentes entre si e constroem sua visão de mundo baseando-se em suas crenças e origens”.

ESCRITA ESPONTÂNEA – Figuras



PONTUAÇÃO

LEITURA

LEITURA EXPRESSIVA – NÍVEL I / NÍVEL II / NÍVEL III / NÍVEL IV

LEITURA	PONTOS
ZERO acerto	1
1-2 acertos	2
3-5 acertos	3
6-8 acertos	4
9-11 acertos	5
12-14 acertos	6
15-17 acertos	7
18-20 acertos	8
21-23 acertos	9
24-26 acertos	10

LEITURA EXPRESSIVA – NÍVEL V / NÍVEL VI / NÍVEL VII / NÍVEL VIII

Categorias para análise	Pontuação
Leitura fluente/ correta	1
Leitura sem ocorrência de vacilação	1
Leitura sem ocorrência de repetição	1
Leitura sem ocorrência de retificação	1
Leitura sem ocorrência de substituição de letras e/ou palavras	1
Leitura sem ocorrência de adição	1
Leitura sem ocorrência de inversão	1
Leitura com ritmo	1
Leitura sem ocorrência de erros leves	1
Leitura sem ocorrência de erros graves	1
TOTAL	10

LEITURA COMPREENSIVA – NÍVEL I / NÍVEL II / NÍVEL III / NÍVEL IV

TOTAL DE 10 PERGUNTAS – CADA ACERTO EQUIVALE A UM PONTO!!!

ESCRITA

CÓPIA – 26 PALAVRAS

Inscrições	Acertos
BATATA	1
ZERO	1
PRATO	1
CHAPÉU	1
OC	1
XÍCARA	1
LUA	1
OVO	1
ASA	1
PINCEL	1
NA	1
QUE	1
DOMINGO	1
ESCADA	1
BLUSA	1
IRMÃ	1
BLE	1
OP	1
NA	1
BIBLIOTECA	1
DA	1
ESCOLA	1
HÁ	1
VÁRIOS	1
LIVROS	1
INFANTIS	1
TOTAL	26

ESCRITA	PONTOS
ZERO acerto	1
1-2 acertos	2
3-5 acertos	3
6-8 acertos	4
9-11 acertos	5
12-14 acertos	6
15-17 acertos	7
18-20 acertos	8
21-23 acertos	9
24-26 acertos	10

Categorias para análise	Pontuação
Escrita correta	1
Grafismo regular	1
Escrita sem ocorrência de conjunção intervocabular	1
Escrita sem ocorrência de fragmentação de palavras nas frases	1
Escrita sem ocorrência de adições e/ou omissões nas palavras	1
Escrita sem ocorrência de substituições de letras nas palavras	1
Acentuação correta	1
Pontuação correta	1
Escrita sem ocorrência de erros ortográficos leves	1
Escrita sem ocorrência de erros ortográficos graves	1
TOTAL	10

ESCRITA ESPONTÂNEA

Categorias para análise	Pontuação
Grafismo regular	1
Escrita sem ocorrência de conjunções e/ou fragmentação de palavras nas frases	1
Escrita sem ocorrência de adições e/ou omissões nas palavras	1
Escrita sem ocorrência de substituições de letras nas palavras	1
Acentuação, pontuação correta.	1
Escrita sem ocorrência de falta de elementos de ligações, como preposições e/ou conjunções.	1
Escrita sem ocorrência de incoerência na formulação do texto, desorganização de idéias e/ou falta de coesão.	1
Escrita com no mínimo três orações	1
Escrita sem ocorrência de erros ortográficos leves	1
Escrita sem ocorrência de erros ortográficos graves	1
TOTAL	10

MANUAL DE DESEMPENHO ESCOLAR - MDE (Rosa Neto, 2010)

IDENTIFICAÇÃO

NOME COMPLETO:					SEXO:	
NASCIMENTO:		EXAME:		IDADE:		
OUTROS DADOS:						

RESULTADOS

CATEGORIAS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CI	LEITURA: LETRAS/SILABAS/ PALAVRAS										
CII	LEITURA: TEXTOS 1/2/3/4										
CIII	LEITURA: COMPREENSÃO 1/2/3/4										
CIV	ESCRITA: CÓPIA										
CV	ESCRITA: DITADO 1/2/3/4										
CVI	ESCRITA: TEXTO ESPONTÂNEO										

RESUMO DE PONTOS

TOTAL DAS CATEGORIAS (CT):			PERCENTUALIDADE:		
CI	CIV		PI		PIV
CII	CV		PII		PV
CIII	CVI		PIII		PVI

PERFIL PEDAGÓGICO

10	.	.	.	.	.	.
9	.	.	.	.	.	.
8	.	.	.	.	.	.
7	.	.	.	.	.	.
6	.	.	.	.	.	.
5	.	.	.	.	.	.
4	.	.	.	.	.	.
3	.	.	.	.	.	.
2	.	.	.	.	.	.
1	.	.	.	.	.	.
Pontos	CI	CII	CIII	CIV	CV	CVI

RELATÓRIO DE SESSÃO PSICOMOTORA

Data: 22 de abril de 2019. **Vivência:** 1ª **Quantidade de crianças:** 06

Material utilizado: Bola

Local: Escola Municipal Antonio Severiano. **Turno:** Manhã

Objetivos: Proporcionar o conhecimento do grupo e deixar-me conhecer através do jogo espontâneo com bolas, observando a interação de cada um com o objeto, com o espaço e com o psicomotricista.

Atividade Realizada:

A sessão se desenrolou no *setting* de acordo com as etapas da psicomotricidade relacional, ritual de entrada (sentar no chão, conversa inicial, discussão de regras), jogo simbólico (jogo espontâneo com materiais), ritual de saída (relaxamento, grafismo e conversa final), e o material disposto nesta sessão foram bolas de vários tamanhos e cores.

Quando foram liberados para brincar, correram para pegar as bolas. Algumas um pouco inibidas e retraídas começaram a brincar sozinhas. Comecei a interagir com as crianças, deixando meu corpo disponível para elas, porém a maioria dos meninos preferiram fazer seu jogo individualizado, não permitindo que o psicomotricista fizesse parte dos seus jogos.

Thiago Henrique, muito tímido e passivo, ficou no seu espaço sem sair do lugar, enquanto as outras crianças corriam pelo espaço ora arremessando a bola, ora chutando-a, mas em todo momento estava em movimento com seu corpo.

A psicomotricista começa a jogar a bola para Thiago com intuito de ele se movimentar. Maria Vitória e Davy Kauã também se juntaram a nós, no entanto Thiago permitiu a brincadeira dentro do seu espaço, sem muito movimento, ou seja, parado no mesmo lugar.

No momento do relaxamento a psicomotricista pede a todos que procurem um espaço e se deite. Ao som de uma música instrumental e com luzes apagadas e dado o comando para fecharem os olhos e lentamente inspirem e expirem lentamente. Todos deitaram e procuraram uma posição para ficar fazendo as respirações, contudo Pedro Felipe e Davy Kauã ficaram se mexendo o tempo todo, olhando um para o outro, rindo, não conseguindo relaxar. Depois de alguns minutos o comando é para que comecem a se espreguiçar e ir levantando lentamente. Quando estavam todos sentados, as luzes são acessas e dá continuidade ao ritual de saída.

Cada um falou um pouco da sua experiência na sessão, depois foi entregue uma folha de papel de ofício onde poderiam desenhar ou escrever sobre o que sentiram durante a sessão. A sessão termina lembrando-os que nosso próximo encontro seria na sexta-feira e que façam o possível para não faltar.

Auto-avaliação

Minhas dificuldades?

Não tive

Minhas facilidades?

Meu entrosamento tanto com meninos e meninas. Envolver-me corporalmente com as crianças.

Minhas Dúvidas?

Conhecer um pouco mais as crianças e perceber a demanda de cada um.

RELATÓRIO DE SESSÃO PSICOMOTORA

Data: 26 de abril de 2019. **Vivência:** 2ª Quantidade de crianças: 08

Material utilizado: Bambolê

Local: Escola Municipal Antonio Severiano. **Turno:** Manhã

Objetivos: Proporcionar à criança usar o material como quiser analisando o desenvolvimento dos fatores psicomotores, emocionais e sociais.

Atividade Realizada:

A sessão se desenrolou no *setting* de acordo com as etapas da psicomotricidade relacional, ritual de entrada (sentar no chão, conversa inicial, discussão de regras), jogo simbólico (jogo espontâneo com materiais), ritual de saída (relaxamento, grafismo e conversa final), e o material disposto nesta sessão foi Bambolês.

Liberados para o jogo a turma se soltou e começou a interagir com o objeto e com o grupo, somente Thiago interagiu com o objeto sempre no mesmo espaço. A psicomotricista tenta interagir e trazer para o jogo aqueles que estavam fazendo uma brincadeira individualizada. Com o passar da sessão a maioria se soltou mais, permitindo-se viver o jogo simbólico com o objeto e com o outro. As brincadeiras começaram a surgir como tiro ao alvo, girar o bambolê na cintura ou no braço, brincando de amarelinha, captando ao outro para prender dentro do espaço do bambolê.

No momento do relaxamento a psicomotricista pede a todos que procurem um espaço e se deite. Ao som de uma música instrumental e com luzes apagadas é dado o comando para fecharem os olhos e lentamente inspirem e expirem lentamente. Depois os alunos passaram para o papel, através do desenho, o que viveram na sessão e quando terminam são liberados para ir para a sala.

Auto-avaliação

Minhas dificuldades?

Conseguir com que Thiago se integre ao grupo e explore o espaço e conhecer a sua estória

decodificando seu jogo.

Minhas facilidades?

Entrosamento com a turma e minha disponibilidade corporal

Minhas Dúvidas?

Não tive

RELATÓRIO DE SESSÃO PSICOMOTORA

Data: 03 de maio de 2019. **Vivência:** 3^a Quantidade de crianças: 07

Material utilizado: Espaguetes

Local: Escola Municipal Antonio Severiano. **Turno:** Manhã

Objetivos: Permitir que cada criança use seu corpo projetando seus fantasmas, suas imagens, seus sentimentos reprimidos ou não, através do jogo espontâneo usando o objeto oferecido.

Atividade Realizada:

A sessão se desenrolou no *setting* de acordo com as etapas da psicomotricidade relacional, ritual de entrada (sentar no chão, conversa inicial, discussão de regras), jogo simbólico (jogo espontâneo com materiais), ritual de saída (relaxamento, grafismo e conversa final), e o material disposto nesta sessão foram espaguetes.

Quando foram liberados para brincar correram para pegar os espaguetes e começaram a explorar o objeto. Inicialmente os meninos começaram a bater o bastão no chão com bastante força, descarregando toda a sua agressividade, emitindo um som muito alto, que incomoda um pouco o ambiente.

Num outro momento deram início a lutas entre si, como se fossem verdadeiras batalhas e uma das partes tinha que ser derrotada. Começo, então, como mediadora, intervir sugerindo outras brincadeiras como mergulhar nos espaguetes, prendê-los, todavia, com exceção das meninas que preferem brincadeiras mais amenas, os meninos continuaram em suas intermináveis batalhas com muita agressividade.

A psicomotricista em alguns momentos tem que lembrá-los das regras, de não se machucar e não machucar o outro.

No momento do relaxamento a psicomotricista pede a todos que procurem um espaço e se deite. Percebe-se que alguns ainda querem ficar batalhando, então, mais uma vez, a psicomotricista intervém e coloca todos para relaxar. Ao som de uma música instrumental e com luzes apagadas é dado o comando para fecharem os olhos e inspirem e expirem lentamente. O relaxamento praticamente não aconteceu, porque principalmente João Guilherme, Jomacy, Davy Kauã não se entregaram ao relaxamento e estavam muito agitados. Depois os alunos passaram para o papel através do desenho

o que viveram na sessão e quando terminam são liberados para ir para a sala.

Auto-avaliação

Minhas dificuldades?

Não tive

Minhas facilidades?

Entrosamento com a turma e minha disponibilidade corporal

Minhas Dúvidas?

Entender tanta agressividade

RELATÓRIO DE SESSÃO PSICOMOTORA

Data: 06 de maio de 2019. **Vivência:** 4^a Quantidade de crianças: 08

Material utilizado: Tecidos

Local: Escola Municipal Antonio Severiano. **Turno:** Manhã

Objetivos: oferecer às crianças possibilidades de ação dinâmica, oportunizando contatos corporais descontraídos que possam ajudar na socialização do grupo, assegurando, assim, o prazer sensório-motor ou prazer de ser si mesma.

Atividade Realizada:

A sessão se desenrolou no *setting* de acordo com as etapas da psicomotricidade relacional, ritual de entrada (sentar no chão, conversa inicial, discussão de regras), jogo simbólico (jogo espontâneo com materiais), ritual de saída (relaxamento, grafismo e conversa final), e o material disposto nesta sessão foram tecidos.

Quando liberados a brincar, surgiram os primeiros monstros, as princesas em seus vestidos majestosos, os super-heróis com suas capas de poderes mágicos, cabanas, camas, tapetes mágicos que voam pela sala, entretanto num segundo momento os meninos João Guilherme, Davy Kauã, Jomacy e Pedro Felipe começaram a usar o tecido para baterem um no outro, trazendo novamente para o *setting* batalhas intensas, apesar de o tecido ser um objeto de regressão.

Pedro Felipe e Jomacy logo saíram da batalha e foram se deitar num canto da sala como forma de regressão e acolhimento, no entanto João Guilherme e Davy Kauã continuaram com suas batalhas extravasando suas agressividades.

Iasmym e Maria Vitória construíram sua casa e se deitaram ali, permanecendo durante a sessão. Thiago se enrolou num pano e ficou sentado num canto da sala durante toda a sessão, não permitindo-se interagir com o outro.

Na hora de relaxar a psicomotricista convida todos a criarem seu espaço e procurarem uma posição confortável para relaxarem. Durante o relaxamento aproveita-se para trabalhar a respiração. Percebe-se que os meninos que fizeram um jogo agressivo não conseguem relaxar, se mexendo a todo o momento e bulindo com quem estava quieto. No ritual de saída verbalizou-se sobre o jogo de cada um, e muitos disseram que nunca tinham brincado de tecido e acrescentaram que além de diferente, era gostoso. Representaram a sessão através de um desenho e ao término, voltaram para sala de aula.

Auto-avaliação

Minhas dificuldades?

Entender o comportamento de Thiago. Por que sempre permanece isolado? Por que é uma criança tão apática e passiva?

Minhas facilidades?

Entrosamento com a turma e minha disponibilidade corporal

Minhas Dúvidas?

Não tive

RELATÓRIO DE SESSÃO PSICOMOTORA

Data: 10 de maio de 2019. **Vivência:** 5^a Quantidade de crianças: 08

Material utilizado: Jornal

Local: Escola Municipal Antonio Severiano. **Turno:** Manhã

Objetivos: Proporcionar através do objeto oferecido brincadeiras de construção, fantasia, afetivas e emocionais, observando os fatores psicomotores.

Atividade Realizada:

A sessão se desenrolou no *setting* de acordo com as etapas da psicomotricidade, ritual de entrada (sentar no chão, conversa inicial, discussão de regras), jogo simbólico (jogo espontâneo com materiais), ritual de saída (relaxamento, grafismo e conversa final), e o material disposto nesta sessão foi o jornal.

Os 8 alunos estavam presentes na sessão de jornais. Quando adentraram o *setting*, muitos foram os comentários acerca da disposição do material, pois brincar apenas com jornais foi novidade unânime. Alguns alunos, logo após o ritual de entrada e da conversa inicial, se jogaram no chão e mergulharam “num mar de jornais”, enquanto outros permaneceram na estranheza apenas fazendo pequenas bolas de jornal com as mãos. Mesmo sendo a 5^ª sessão, alguns alunos ainda apresentam certa resistência, porém a maioria se dedicou e participou do jogo espontâneo com afinco e diversão. O aluno Thiago Henrique é o que mais se isola e ainda não interage com a turma, se senta distante

com o material nas mãos inúmeras vezes, mesmo com a intervenção e incentivo da psicomotricista. Atividades de confronto e agressividade foram reduzidas nessa sessão, apenas lutas de espadas com jornais enrolados foram observadas, sem afronto físico. O aluno mais expansivo e voraz ainda é o João Guilherme, que leva Jomacy e Davi Kauã, a responderem suas provocações no nível que a recebem. Porém, o nível de provocações foi menor que na sessão anterior com os tecidos. O aluno Pedro Felipe, demonstra entrosamento com a turma, mas manifesta pequenos rompantes de intolerância ante negativas que recebe. Por exemplo, caso ele proponha uma atividade e ninguém concorde, ele reclama e se dirige a psicomotricista com voz anasalada e formaliza sua reclamação como se dirige a uma “mãe”, com dengo e artimanha. As duas meninas da turma, Iasmym e Maria Vitoria, brincaram juntas assim como se enturmaram com os meninos, “enterrando” os amigos com jornal, lutando de espadas ou apenas imitando as propostas deles.

O relaxamento foi pacífico e tranquilo e logo todos estavam deitados e quietos. O desenho final foi realizado por todos, salientando que Thiago Henrique se isola para desenhar, não usa cores, apenas lápis grafite, mas seus desenhos são detalhados e muito bem feitos. Na roda final de conversa, destaca-se Jomacy que compartilhou inocentemente sobre o uso do material jornal corriqueiramente como “papel higiênico” em sua casa, o que nos demonstra a situação sócio econômica da turma em geral.

Auto-avaliação

Minhas dificuldades?

Conseguir com que Thiago se integre ao grupo e explore o espaço e objeto.

Minhas facilidades?

Entrosamento com a turma e minha disponibilidade corporal

Minhas Dúvidas?

Não tive

RELATÓRIO DE SESSÃO PSICOMOTORA

Data: 13 de maio de 2019. **Vivência:** 6^a Quantidade de crianças: 08

Material utilizado: Cordas

Local: Escola Municipal Antonio Severiano. **Turno:** Manhã

Objetivos: identificar nas crianças através de sua expressividade motora os desejos agressivos de dominação estabelecidos no *setting*, lidando com seus conflitos internos.

Atividade Realizada:

A sessão se desenvolveu no *setting* de acordo com as etapas da psicomotricidade, ritual de entrada (sentar no chão, conversa inicial, discussão de regras), jogo simbólico (jogo espontâneo com materiais), ritual de saída (relaxamento, grafismo e conversa final), e o material disposto nesta

sessão foi corda.

Quando adentraram o *setting*, Pedro Felipe e João Guilherme iniciaram um confronto verbal pela opção da cor da corda que queriam. A roda de conversa inicial foi tranquila e o início do jogo espontâneo foi ameno. Ao contrário do que se esperava, o material cordas, não instigou atividades agressivas nos alunos, as atividades que mais apreciaram foi tradicionalmente a de pular corda e a brincadeira de contenção dos pés e mãos. Jomacy ansiava por uma nova e mais difícil amarração dos seus pés e mãos, para simular uma escapada solitária. As psicomotoristas auxiliaram nessa tarefa, amarrando os alunos para que se soltassem. Alguns estrategicamente deitavam-se de costas um para o outro e com as pontas dos dedos abriam as cordas de seu companheiro para que posteriormente fossem auxiliados por ele na sua fuga. Todos os alunos realizaram atividade de contenção voluntariamente e repetidamente, mas Thiago Henrique participou, relutantemente de uma amarração apenas, e devido ao incentivo da psicomotorista, no restante do tempo ficou isolado sentado ou andando com uma corda nas mãos. As meninas Iasmym e Maria Vitoria, brincaram junto com os meninos, porém em diversos momentos, optaram por atividades somente entre elas.

Durante o relaxamento, o tempo para que se acalmassem e saíssem do jogo, foi mais longo que na sessão anterior. Foram precisos inúmeras chamadas de voz da psicomotorista com pedidos de silêncio e que permanecessem deitados. Quanto ao desenho final, todos o fizeram. E na conversa final todos expressaram gostar muito do que aconteceu no *setting*, sem se expressarem negativamente à atividade de contenção.

Auto-avaliação

Minhas dificuldades?

Conseguir com que Thiago se integre ao grupo e explore o espaço e o objeto.

Minhas facilidades?

Entrosamento com a turma e minha disponibilidade corporal

Minhas Dúvidas?

Não tive

RELATÓRIO DE SESSÃO PSICOMOTORA

Data: 17 de maio de 2019. **Vivência:** 7^a Quantidade de crianças: 07

Material utilizado: Caixa de Papelão

Local: Escola Municipal Antonio Severiano. **Turno:** Manhã

Objetivos: permitir que as crianças brinquem de forma livre construindo e criando seus jogos, analisando seus fatores psicomotores envolvidos nos mesmos.

Atividade Realizada:

A sessão se desenrolou no *setting* de acordo com as etapas da psicomotricidade relacional, ritual de entrada (sentar no chão, conversa inicial, discussão de regras), jogo simbólico (jogo

espontâneo com materiais), ritual de saída (relaxamento, grafismo e conversa final), e o material disposto nesta sessão foi caixa de papelão.

Somente 7 alunos estavam presentes na sessão de caixas. Grande foi a expressividade de surpresa e satisfação quando viram as caixas dispostas no centro do setting. A conversa inicial se desenrolou tranquilamente e logo que foram jogar, cada um correu abraçando sua caixa de escolha. João Guilherme logo despedaçou uma delas, enquanto Samuel, Davy, Pedro, e Iasmym, entraram nas caixas. Alguns permaneceram muitos minutos apenas deitados dentro, enquanto outros ainda tentavam sobrepor as caixas para que ficasse escuro. O clima da sessão era de quietude e tranquilidade. Iasmym ficou mais isolada durante a sessão, e não se entrosou com os meninos, apenas montou seu castelo de caixas inúmeras vezes e foi arrastada dentro de caixas pelo chão do *setting* pela psicomotricista. Thiago Henrique, se apropriou da sua caixa e sentou numa cadeira apenas rodando-a nas mãos. A psicomotricista procurou interagir com ele sugerindo um “futebol” de caixa. Dessa brincadeira, percebemos chutes fortes e expressivos, (já que se tratava de uma caixa quadrada e do chão áspero para segurar seu deslize) o que era necessário para que a caixa pudesse chegar ao parceiro. Tal atividade trouxe um terceiro, o Samuel, que iniciou o pedido de passe para jogar junto. Num primeiro momento estavam Thiago, a psicomotricista e o Samuel, depois a psicomotricista saiu e eles continuaram interagindo (o que não acontecia nas outras sessões, pois Thiago não dava sequência a nenhuma atividade com os colegas quando a psicomotricista o deixava).

Observou-se, também, que após a brincadeira da “morada solitária nas caixas”, os alunos passaram a compartilhar e construir um grande e coletivo castelo. João Guilherme, Jomacy, Pedro, Davy e mais tarde Samuel, entraram no castelo e permaneceram por volta de 20 minutos lá dentro, deitados. Thiago e Iasmym não quiseram participar da construção e entrada coletiva no castelo.

Já que estavam quase todos deitados já ao fim da sessão, não retirou-se os materiais e os alunos puderam ficar em suas caixas. Entretanto, alguns estavam inquietos e com dificuldades de saírem do jogo espontâneo. Durante o desenho, todos fizeram, porém João Guilherme o fez em 1 minuto e já entregou. Durante a roda de conversa final, todos manifestaram satisfação com a sessão. Inclusive os próprios alunos destacaram que Thiago brincou “dessa vez”.

Auto-avaliação

Minhas dificuldades?

Conseguir com que Thiago se integre ao grupo e explore o espaço e conhecer a sua estória decodificando seu jogo.

Minhas facilidades?

Entrosamento com a turma e minha disponibilidade corporal

Minhas Dúvidas?

Não tive

UFRN - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE - LAGOA NOVA
CAMPUS CENTRAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O CORPO E OS FATORES PSICOMOTORES COMO AGENTES INTERVENIENTES NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DE ESCOLARES: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE.

Pesquisador: SANDRA FERREIRA TAVARES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 03984418.5.0000.5537

Instituição Proponente: Departamento de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.612.186

Apresentação do Projeto:

Solicitação de emenda ao projeto original.

1 - Mudança de Título: Após qualificação e desenvolvimento do projeto, chegou-se a uma consonância junto ao orientador, por um Título mais adequado com o projeto passando a ser agora, O Corpo e os Fatores Psicomotores Como Agentes Intervenientes nas Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita de Escolares: as Contribuições da Psicomotricidade.

2 - Mudança do Número De Participantes: O número de participantes diminuiu devido a demanda da Escola Municipal Antônio Severiano não possuir um espaço adequado e amplo para efetivação das sessões de psicomotricidade, por isso foi necessário diminuir de 30 para 8 crianças apenas;

3 - Mudança do Número de Sessões de Psicomotricidade: Inicialmente iria realizar 12 sessões de psicomotricidade, porém devido ao calendário escolar e a um problema estrutural da escola recorrente das chuvas só foi possível concretizar apenas 7 sessões de psicomotricidade.

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000

Bairro: Lagoa Nova

CEP: 59.078-970

UF: RN

Município: NATAL

Telefone: (84)3215-3135

Fax: (84)99193-6266

E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

Continuação do Parecer: 3.612.186

Objetivo da Pesquisa:

Não se aplica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não se aplica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não se aplica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não se aplica.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicito Emenda ao protocolo de pesquisa aprovado sob o Parecer Consubstanciado número 3.175.412, aprovado em 27/02/2019 para:

1 - Mudança de Título: Após qualificação e desenvolvimento do projeto, chegou-se a uma consonância junto ao orientador, por um Título mais adequado com o projeto passando a ser agora, O Corpo e os Fatores Psicomotores Como Agentes Intervenientes nas Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita de Escolares: as Contribuições da Psicomotricidade.

2 - Mudança do Número De Participantes: O número de participantes diminuiu devido a demanda da Escola Municipal Antônio Severiano não possuir um espaço adequado e amplo para efetivação das sessões de psicomotricidade, por isso foi necessário diminuir de 30 para 8 crianças apenas;

3 - Mudança do Número de Sessões de Psicomotricidade: Inicialmente iria realizar 12 sessões de psicomotricidade, porém devido ao calendário escolar e a um problema estrutural da escola recorrente das chuvas só foi possível concretizar apenas 7 sessões de psicomotricidade.

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000

Bairro: Lagoa Nova

CEP: 59.078-970

UF: RN

Município: NATAL

Telefone: (84)3215-3135

Fax: (84)99193-6266

E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

Continuação do Parecer: 3.612.186

Considerando a pertinência do pedido e por estar em conformidade com a Norma Operacional 001/2013 - CONEP e Res. 466/12 - CNS, o CEP Central/UFRN **decide pela aprovação da emenda solicitada.**

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS e Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP é da responsabilidade do pesquisador responsável:

1. elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinatura estar na mesma folha (Res. 466/12 - CNS, item IV.5d);
2. desenvolver o projeto conforme o delineado (Res. 466/12 - CNS, item XI.2c);
3. apresentar ao CEP eventuais emendas ou extensões com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP, Brasília - 2007, p. 41);
4. descontinuar o estudo somente após análise e manifestação, por parte do Sistema CEP/CONEP/CNS/MS que o aprovou, das razões dessa descontinuidade, a não ser em casos de justificada urgência em benefício de seus participantes (Res. 446/12 - CNS, item III.2u) ;
5. elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais (Res. 446/12 - CNS, item XI.2d);
6. manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa (Res. 446/12 - CNS, item XI.2f);
7. encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. 446/12 - CNS, item XI.2g) e,
8. justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou não publicação dos resultados (Res. 446/12 - CNS, item XI.2h).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_140187_1_E1.pdf	29/08/2019 13:52:16		Aceito
Outros	Emenda.pdf	29/08/2019 13:50:44	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000

Bairro: Lagoa Nova

CEP: 59.078-970

UF: RN

Município: NATAL

Telefone: (84)3215-3135

Fax: (84)99193-6266

E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE - LAGOA NOVA
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 3.612.186

Outros	Emenda.docx	21/08/2019 14:08:31	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito
Outros	Termo_uso_imagens.pdf	21/08/2019 14:07:05	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito
Outros	Termo_uso_imagens.docx	21/08/2019 14:06:28	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo__assentimento_livre_eclarecido_modificado.docx	21/08/2019 14:05:31	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado.docx	13/08/2019 09:35:55	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_esclarecido.pdf	13/08/2019 09:29:02	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo__assentimento_livre_eclarecido_modificado.pdf	13/08/2019 09:27:29	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_esclarecido.docx	13/08/2019 09:26:35	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_modificado.pdf	12/08/2019 20:58:20	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	12/08/2019 20:30:18	SANDRA FERREIRA TAVARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NATAL, 01 de Outubro de 2019

Assinado por:

LÉLIA MARIA GUEDES QUEIROZ
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000

Bairro: Lagoa Nova

CEP: 59.078-970

UF: RN

Município: NATAL

Telefone: (84)3215-3135

Fax: (84)99193-6266

E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

Página 04 de 04

SOBRE OS AUTORES

SANDRA FERREIRA TAVARES - Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2004), Pós-Graduação em Psicomotricidade numa abordagem institucional e clínica, pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2012), cursa pós-graduação de Psicopedagogia Institucional e Clínica, na Unifacex (2015, 2016). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Atividade e Exercício Físico em Populações Especiais - GPAEF, do Departamento de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Pesquisadora do Grupo de Estudos de Ludomotricidade (GEL) do Departamento de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Mestra do programa de pós-graduação em Educação física da UFRN, na linha de pesquisa Movimento, Cultura e Educação. Participante do Grupo de Extensão de Psicomotricidade para Autistas no Centro de Atenção Psicossocial Infantil - CAPsi de Natal pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN de 2015 a 2019. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Psicomotricidade, trabalha desenvolvendo projetos de Psicomotricidade no âmbito escolar, com atendimento clínico pedagógico e Psicomotricista, com avaliação psicomotora, educação, reeducação e terapia psicomotora, com crianças, adolescentes e adultos. Atua principalmente nos seguintes temas de pesquisa: Transtorno do Espectro Autista, Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem escolar; Psicomotricidade; Noção Corporal na infância; Contribuição da Psicomotricidade nas dificuldades de aprendizagem; Relações familiares, Inclusão e Metodologia Científica.

JÔNATAS DE FRANÇA BARROS - Professor Titular no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1º/2019 - Aposentado); Pós-doutorado em Tecnologias Educacionais Interativas em Saúde pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade de Brasília (2015); Pós-doutorado em Educação Inclusiva e Reabilitação pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa - Portugal (2005) - Bolsista CAPES/MEC; Doutor em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Reabilitação da Universidade Federal de São Paulo (1998) - Bolsista CAPES/MEC; Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (1993) - Bolsista CAPES/MEC; Especialista em Handebol Escolar pela Escola Superior de Educação Física do Pará (1986); Licenciado Pleno em Educação Física pela Faculdade Dom Bosco de Educação Física - Brasília (1984); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança/MG (2019); Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Física (Mestrado) na UFRN (2013-2015); Professor e Orientador no Programa de Pós-graduação em Educação Física (Mestrado) no Departamento de Educação Física da UFRN (2011 até a presente data); Professor e Orientador no Curso de Pós-graduação em Psicomotricidade Clínica e Escolar (Especialização) no Departamento de Educação Física da UFRN (2018); Orientador no Programa de Pós-graduação (Doutorado) em Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (2018-2019); Co-

orientador no Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (2015-2017); Professor e Orientador no Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (Doutorado/Mestrado) da Universidade de Brasília (1998-2013); Professor e Orientador no Programa de Pós-graduação em Educação Física (Mestrado) da Universidade de Brasília (2006-2013); Professor e Orientador no Programa de Pós-graduação em Educação Física (Mestrado) da Universidade Católica de Brasília (1998-2002). Professor Visitante e Orientador no Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (Mestrado e Doutorado) da UFRN (2004-2005); Membro de Corpo Editorial e Revisor em Periódicos Nacionais e Internacionais; Líder do Grupo de Pesquisa Atividade Física e Exercício Físico em Populações Especiais (DEF/CCS/UFRN) (2011 até a presente data); Líder do Grupo de Pesquisa “Deficiência Intelectual e Atividade Física (FEF/UnB) (1998-2014). Áreas de Interesse (ensino, extensão e pesquisa). Tem experiência na área de Educação Física Inclusiva com ênfase em pessoas com deficiência (física, sensorial, intelectual e múltipla), atuando nos seguintes temas: modelos de intervenções em avaliação e prescrição de atividade física, exercício físico, processos cognitivos, fatores neurogênicos, aptidão física, reabilitação e modelos de intervenções nas perspectivas pedagógicas em populações especiais.

MÔNICA GIORDANA FRANCELI BLAU RODRIGUES - Licenciada em Letras Português (2003) e Educação Física (2011) ambas graduações pela Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Docência no Ensino Superior (2015) pela Estácio/Fatern e em Psicomotricidade Clínica e Escolar (2018) pela UFRN. Mestranda em Educação Física pela UFRN. Tem experiência na área de Educação Física com ênfase em Psicomotricidade e Ludomotricidade.

ANDRÉ RIBEIRO DA SILVA - Doutor e Mestre em Ciências da Saúde, Especialista em Atividade Física para Grupo Especial e Gestão Pública, Graduado em Educação Física e Pedagogia. Professor de curso de especialização na Universidade de Brasília, Instituto de Cardiologia do Distrito Federal e Instituto Tratos. Professor de graduação no Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares Universidade de Brasília e em Educação Física, Enfermagem e Psicologia na Faculdade Linear. Atua como líder da linha de pesquisa Trabalho-Educação, Juventude(s) e Tecnologias da Informação e Comunicação do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Educação e Promoção a Saúde da Universidade de Brasília. É pesquisador na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Consultor Ad hoc da Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) e da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (Finatec). É consultor Ad hoc de periódicos científicos nacionais e internacionais. É membro do Conselho Editorial de Editora e membro de Comissão de Publicação de periódico científico. Foi editor convidado de fascículo especial da Revista Eletrônica Gestão & Saúde. É membro do Colégio Europeu de Ciências do Esporte. Tem experiência em organização e avaliação de trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais. Tem experiência na área Multidisciplinar.

O CORPO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE
LEITURA E ESCRITA DE ESCOLARES

Entrelinhas com a Psicomotricidade

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

O CORPO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE
LEITURA E ESCRITA DE ESCOLARES

Entrelinhas com a Psicomotricidade

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 