

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora

ADRIANO RIBEIRO LOPES

**SENTIDOS DA PSICOMOTRICIDADE NOS
DOCUMENTOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Rio de Janeiro
2019



ADRIANO RIBEIRO LOPES

**SENTIDOS DA PSICOMOTRICIDADE NOS DOCUMENTOS NACIONAIS DE
EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Orientador (a) Professor (a) Dr. Leandro Teófilo de Brito

Rio de Janeiro

2019

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

L864 Lopes, Adriano Ribeiro

Sentidos da psicomotricidade nos documentos nacionais de educação para a educação física / Adriano Ribeiro Lopes. - Rio de Janeiro, 2019.

82 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Leandro Teófilo de Brito.

1. Educação psicomotora – Estudo e ensino. 2. Educação física – Estudo e ensino. 3. Currículos – Educação – Brasil. 4. I. Brito, Leandro Teófilo de. II. Título.

CDD 152.385

Adriano Ribeiro Lopes

**SENTIDOS DA PSICOMOTRICIDADE NOS DOCUMENTOS NACIONAIS DE
EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Aprovado em: ____/____/____.

Dr. Leandro Teofilo de Brito
Colégio Pedro II

Dr.^a Katia Regina Xavier da Silva
Colégio Pedro II

Dr.^a Rita de Cássia de Oliveira e Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Trabalho dedicado a todos que sempre acreditaram e apoiaram meus sonhos e o fizeram possível

AGRADECIMENTOS

Trabalhar com educação nos dias de hoje no nosso país não é uma fácil missão, o profissional que trabalha nessa área não tem a valorização que merece, por muitas vezes trabalha em várias instituições e em muitas não possui as mais adequadas condições de trabalho, mas o olhar de esperança de cada aluno, o abraço, as palavras, ajudam a alimentar essa paixão pela educação e por conta disso só tenho a agradecer por ser professor.

Agradeço então em primeiro lugar a Deus por ter me dado todas as chances, oportunidades e nunca ter me desamparado, por ter colocado pessoas incríveis em na minha vida, agradeço a minha mãe, Mariza Ribeiro Lopes, e a minha irmã, Kelly Ribeiro Lopes, que sempre me apoiaram e ouvem todas minhas dificuldades com amor e carinho, agradeço ao homem mais espetacular que conheci na minha vida, meu amado pai, Antônio Carlos Coelho Lopes (*in memoriam*), que se for metade do homem e pai que foi, serei um grande homem e que espero que esteja horando pelo filho que tem seja onde, estiver meu velho, desta forma agradeço a todos meus familiares que sempre me apoiarem.

Agradeço também a todos que sempre estão me ouvindo, apoiando e aconselhando, em especial a Luciana Cristina que sempre foi e sempre será de grande importância na minha vida, agradeço aos amigos que fiz nessa pós graduação em especial os amigos da panela, Gabrielle Aragão sempre solicita e empenhada a ajudar o próximo e levando luz por onde passa, a Mariana Rodrigues que com seu jeito especial sempre deixa sua marca por onde passa, a Raquel Nunes, Harrios Glauco e a Tatiane Vianna.

Agradeço a todos os professores desse curso que com seus empenhos e amor pela educação fazem o curso possível, em especial ao grande mestre Ricardo Alves que de uma forma incansável não desiste do curso, ao meu grande orientador Leandro Teofilo que sempre solicito e atencioso com seus orientandos e a professora Katia Bizzo, uma das melhores educadoras que já pude conhecer.

Por fim agradeço a todos os meus alunos e amigos de profissão por serem eles também o motivo de eu acreditar que a educação pode sim salvar o mundo.

“A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-he um pedaço no coração”. (*Ivan Cruz*)

RESUMO

LOPES, Adriano Ribeiro. **Sentidos da psicomotricidade nos documentos nacionais de educação para a educação física**. 2019. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

A presente pesquisa se desenvolve nas análises de documentos que norteiam a educação básica nacional, voltados para a Educação Física, mapeando e assim discutindo se neles alguma menção é feita de forma direta ou indireta à psicomotricidade. Para isso foi realizada uma pesquisa documental, tendo como técnica utilizada uma análise de conteúdo na categoria temática sobre os documentos nacionais de educação da educação básica - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física do 1º, 2º, 3ª e 4ª ciclo do ensino fundamental, PCNs do ensino médio junto aos PCNs+ de linguagens códigos e suas tecnologias do ensino médio (1997,1998,2000,2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) (2013); Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI) (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Foi observado então que as menções a psicomotricidade existem mais de forma indireta do que de forma direta e que essas menções são mais presentes nos documentos que servem como parâmetro para as primeiras etapas da educação básica, a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, pois nessas fases da educação visa a formação integral do sujeito, ideia essa que corrobora com a psicomotricidade, porém os documentos que servem como referência para os docentes que trabalham nas últimas etapas da educação básica já veem os discentes que chegam nessa fase como um ser praticamente completo e com isso o trabalho psicomotor começa a ser deixado de lado e o trabalho cognitivo ganha mais importância. Se então um dos objetivos da educação é a formação completa do indivíduo como um cidadão autônomo a psicomotricidade deveria ser aplicada em todas as etapas da educação básica e a ela deveria ser dada mais ênfase nos documentos que servem como parâmetro para os docentes.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Física. Educação Básica. Documentos nacionais de Educação.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABP - Associação Brasileira de Psicomotricidade
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNsEM - Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio
- PCNs+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
- RCNEI - Referencial curricular nacional para a educação infantil
- SBP - Sociedade Brasileira de Psicomotricidade
- SBTP - Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 OBJETIVOS.....	11
2.1 Objetivo Geral.....	11
2.1 Objetivos Específicos.....	Erro! Indicador não definido.
3 JUSTIFICATIVA.....	12
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	13
5 MUDANÇA DE VISÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	14
6 PSICOMOTRICIDADE, O QUE É?.....	19
6.1. A PSICOMOTRICIDADE – UM BREVE RELATO HISTÓRICO.....	19
6.2. A PSICOMOTRICIDADE NO TERRITÓRIO NACIONAL.....	21
6.3.CAMPOS DE ATUAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE.....	22
6.3.1 REEDUCAÇÃO PSICOMOTORA.....	23
6.3.2 TERAPIA PSICOMOTORA.....	23
6.3.3 EDUCAÇÃO PSICOMOTORA.....	23
6.4 ESTRUTURAS PSICOMOTORAS.....	24
6.4.1 ESQUEMA CORPORAL.....	24
6.4.2 IMAGEM CORPORAL.....	25
6.4.3 TÔNUS.....	26
6.4.4 DISSOCIAÇÃO DOS MOVIMENTOS.....	26
6.4.5 COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL.....	27
6.4.6 MOTRICIDADE FINA.....	27
6.4.7 ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL.....	27
6.4.8 RITMO.....	28
6.4.9 LATERALIDADE.....	28
6.4.10 EQUILÍBRIO.....	29
6.4.11 RELAXAMENTO.....	29
7. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICO.....	30
8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	35
8.1. PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL (PCNs).....	35
8.1.1 PCNs 1º E 2º CICLO.....	35

8.1.2	PCNs 3º E 4º CICLO.....	43
8.1.3	PCNsEM.....	50
8.2	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAL PARA EDUCAÇÃO BÁSICA – DCNEB.....	57
8.3	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – RCNEI.....	62
8.4	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC.....	68
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	733
10.	REFERÊNCIAS	76

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa busca nos documentos nacionais da educação básica: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física do 1º, 2º 3ª e 4ª ciclo do ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998), do ensino médio (BRASIL, 2000); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Se a psicomotricidade ou palavras relacionadas são citadas de alguma forma nesses documentos, compreenderemos se os docentes são instruídos a trabalhar com as concepções psicomotoras.

Nossa metodologia de estudo foi realizada a partir de um levantamento documental, depois uma análise de conteúdo de categoria temática (MORAES 1999). Os documentos que servem como parâmetros para os docentes de Educação Física foram a base do nosso estudo. Quando não trazem um volume específico para a disciplina, os documentos gerais que auxiliam os referidos materiais de estudo foram explorados. Os autores que escreveram sobre a importância da educação psicomotora foram os nossos principais referenciais teóricos.

Alguns escritores como Piaget (1975), Wallon (1979), Mello (1989) Mastrascusa e Franch (2016), além de outros citados nessa pesquisa, explicam a relevância do uso da abordagem psicomotora para o desenvolvimento completo do indivíduo, demonstrando, assim, o valor existente nas atividades relacionadas à recreação, na afetividade e no olhar atento do professor a essas questões durante a aprendizagem do discente.

Ao longo do processo educacional, que tem como um dos objetivos a formação plena do sujeito, podemos identificar que cada vez mais as atividades corporais são ignoradas. Então, os documentos indicam, cada vez menos aos docentes, o uso de tais tarefas para auxiliar seu aluno a se desenvolver. A partir disso, pretendemos debater essas ponderações nesta pesquisa com o intuito de problematizar a rejeição existente nos documentos nacionais atinentes à visão psicomotora em seu avanço nas etapas de ensino.

Portanto, esta pesquisa compõe um total de três capítulos divididos da seguinte maneira: o primeiro apresenta como as definições designadas à Educação Física foram transformadas ao longo dos anos, passando por vertentes que se interessavam apenas em cuidar da parte física, da saúde e/ou dos gestos técnicos, até chegar a movimentos renovadores que começaram a considerar a Educação Física como uma disciplina capaz

de formar um cidadão por completo. Ou seja, a partir dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos. Surge, então, no cenário da educação nacional, a abordagem psicomotora durante a década de 1970.

No segundo capítulo, a história da psicomotricidade é relatada, revelando que, ao passar do tempo, a ciência começa a ganhar reconhecimento, acrescentando um outro ponto de vista acadêmico. Anteriormente, era voltada somente à recuperação física e neurológica, inclusa no campo da reeducação psicomotora. No decorrer dos anos, a ciência se torna notável como um meio de terapia, voltada para atender não só os aspectos físicos e neurológicos, mas também aspectos sociais, motores e cognitivos. Finalmente, a psicomotricidade entra no campo da educação psicomotora, empregada nos ambientes escolares, focada em promover o desenvolvimento integral do aluno.

O terceiro capítulo disserta sobre os dados dos documentos pesquisados, nos quais as menções à psicomotricidade, diretas ou indiretas, foram analisadas e discutidas. Isso possibilitou contestar se os documentos nacionais de educação fornecem alguma relevância à psicomotricidade ou se orientam os docentes, especialmente os de Educação Física, a trabalhar sob a visão da abordagem psicomotora.

Após as definições acima, podemos checar os objetivos desta pesquisa, que intenciam mapear os documentos nacionais da educação básica e destacar as menções à psicomotricidade para, então, questionarmos se alguma relevância é reservada a essa ciência. Desta forma, pretendemos comparar quais documentos fornecem uma maior ou menor referência à abordagem psicomotora.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Mapear se a psicomotricidade consta nos documentos nacionais de educação para a educação básica.

2.2 Objetivos Específicos

- Problematizar se é dada alguma relevância a psicomotricidade na educação básica, através de análise nos documentos nacionais de educação.
- Comparar os documentos oficiais de educação da educação básica no que diz a respeito à maiores ou menores menções da psicomotricidade.

2. JUSTIFICATIVA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um dos princípios e fins da educação nacional estabelece que a educação deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). A psicomotricidade busca a formação completa do indivíduo por meio do trabalho psicomotor, desenvolvendo os aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos a partir do trabalho lúdico (MELLO, 1989; MASTRASCUSA, FRANCH, 2016).

Para que essa finalidade de desenvolver o aluno, em sua totalidade, seja atingida, os docentes que trabalham com a educação básica possuem documentos referenciais preparados para auxiliá-los em suas atividades. Tal material apresenta metas e estratégias com a expectativa de fazer os discentes se desenvolverem da melhor forma em cada etapa da educação básica.

Junto às ponderações acima, analisamos que, geralmente, nas aulas de Educação Física, os aspectos motor e lúdico estão mais presentes. Esses dois fatores são fundamentais para o desenvolvimento dos aspectos sociais, afetivos e cognitivos dos educandos. Logo, surge o questionamento se, nesses documentos, as referências para o docente da educação básica proporcionam alguma relevância à psicomotricidade como uma abordagem que pode ser utilizada para instruir os seus alunos a evoluir como cidadãos completos e autônomos.

Se caso a abordagem psicomotora seja mencionada nesses documentos, em qual etapa da educação ela é mais citada?

Após essas indagações, essa pesquisa pretende refletir como a abordagem psicomotora pode contribuir para a formação completa do educando e estimular mais trabalhos que versem sobre o uso dela nas mais diversas etapas da educação.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A abordagem psicomotora está inserida dentro da história da Educação Física. Ao longo dos anos, as tendências que ditavam a maneira de atuar nessa matéria foram se alterando, passando de uma noção mais médica e de gestos motores para um estudo em que o cuidado com o corpo, saúde e a mente começam a ser mais importantes. Desta forma, a abordagem psicomotora passou a ser um dos movimentos inovadores que adquiriu espaço na Educação Física. Com essa mudança, os documentos nacionais de educação começam também a impor mais importância tanto à Educação Física quanto à psicomotricidade.

Portanto, foi necessário estudar autores que trouxessem, em suas obras, esclarecimentos sobre a evolução da Educação Física até chegar aos movimentos inovadores que mudaram a perspectiva da disciplina. Sendo assim, escritores como Darido (2003), Ghiraldelli Júnior (2004) e Soares (1996), além de outros autores e publicações consideráveis na área como o Soares et al. (1992), foram fundamentais para o nosso processo assertivo. Explicações sobre a evolução estão presentes também nos documentos nacionais de educação da educação básica como os PCNs (BRASIL, 1997, 1998). Além desses, em trabalhos que descrevem a psicomotricidade, narrando toda sua trajetória crescente, a forma que foi compreendida e áreas de atuação. Dentre esses trabalhos, constam as obras de Mello (1989), Alves (2007), Falcão e Barreto (2009), Morizot (2010) e Fonseca (2012).

Além dos autores supracitados, os documentos nacionais de educação da educação básica foram essenciais para a composição deste trabalho. Então, os PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 2000, 2002), DCNEB (BRASIL, 2013), RCNEI (BRASIL, 1998), e a BNCC (BRASIL, 2018) foram analisados e comparados para a construção da pesquisa.

Com base em nossas referências teóricas, foi possível escrever um texto gracejado com temas relevantes e informativos, que sirvam para a elaborar debates e incentivar estudos cada vez mais avançados na área.

4. MUDANÇA DE VISÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física já foi vista sob diversas óticas ao longo dos anos no Brasil e no mundo, passando por diversas vertentes e movimentos renovadores desde quando teve sua inclusão feita de forma oficial no Brasil, em 1851 com a reforma Couto Ferraz, que tornou a disciplina obrigatória nos municípios da corte. Na Europa a preocupação com a inclusão dos exercícios físicos já vinha desde o século anterior. Somente 31 anos depois da reforma Couto Ferraz, em nova reforma agora feita por Rui Barbosa, em 1882, a ginástica se torna obrigatória para ambos os sexos e passa a ser oferecida nas Escolas Normais do estado do Rio de Janeiro, mas apenas na década de 1920, já no Século XX, que as federações começam a realizar suas reformas e incluir a Educação Física (DARIDO, 2003).

Uma das primeiras vertentes que a disciplina se apoiou foi a perspectiva Higienista, onde se via nos exercícios um meio de o seu praticante manter bons hábitos de higiene e saúde valorizando o desenvolvimento do físico e da moral (DARIDO, 2003). Em seu livro Educação Física Progressista, Giraldelli Jr. (2004) afirma que a Educação Física Higienista apresentava como ênfase a questão da saúde está em primeiro plano, dando assim à disciplina um papel fundamental na formação de homens e mulheres saudáveis, fortes e dispostos à ação, disciplinando assim os hábitos dos indivíduos e os afastando de práticas que “comprometem a vida coletiva” e sempre com o intuito de o indivíduo “adquirir saúde”.

No caso da Educação Física Higienista, a ênfase em relação à questão da saúde está em primeiro plano. Para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres saudáveis, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “asepsia social”. Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva [...] Tal concepção entende que independentemente das determinações impostas pelas condições de existência material, o indivíduo pode e deve “adquirir saúde” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004, p17)

Após essa visão Higienista surge a Militarista, que assim como Higienista se preocupava com a saúde individual e coletiva, porém com o objetivo de formar uma juventude forte e sadia para o combate e defender a nação, onde os conteúdos como jogos, ginástica, desportos e outros possuíam o intuito de eliminar os considerados mais fracos

(GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004). Essa visão da disciplina ser um meio de criar um indivíduo forte e sadio foi deixada de lado com o surgimento da Educação Física Pedagógica, que tinha como viés formar um cidadão integral e assim passar a apresentar um cunho educativo, com os conteúdos passando a ser meios de educar a juventude (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004).

Tanto a Educação Física Higienista como a Educação Física Militarista não colocam, de forma sistemática e contundente, a problemática da Educação Física como uma atividade prioritariamente *educativa*, ou seja, como disciplina comum aos currículos escolares. A Educação Física Pedagógica é pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática "capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a "educação do movimento" como a única forma capaz de promover a chamada "educação integral". (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004, p. 19)

Com o início do golpe militar no Brasil em 64, a Educação Física Competitivista ganhou espaço no Brasil, que assim como a Higienista e a Militarista, apresentava cunho elitista visando também a formação do aluno-atleta e buscando a formação de um Brasil-Potência (DARIDO, 2003). Neste contexto, os conteúdos da disciplina passam a ser vistos como um meio de aprimorar as técnicas esportivas e criar fortes esportistas capazes de trazer medalhas para a nação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004). Com o fim da ditadura militar no Brasil foram se formando novas concepções com isso surge a Educação Física Popular, que começa a dar moldes a concepções futuras, onde se pensa uma Educação Física voltada para o povo, com os conteúdos visando a ludicidade e a cooperação sendo assim uma tendência oriunda dos movimentos operários (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004).

Com Educação Física Popular e outras, como a Pedagógica, que servem como oposição às vertentes mais mecanicistas e dão uma visão mais pedagógica e crítica à Educação Física, dando uma maior fundamentação teórica a disciplina, surgem novas abordagens e movimentos que perduram até os dias atuais.

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico social por que passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente. Atualmente coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, fruto de uma etapa recente da Educação Física (DARIDO, 2003. p. 3/4).

Com a disciplina ganhando então uma visão de ser capaz de formar um cidadão integral, ampliando a visão biológica, psicológica, sociais, cognitivas e afetivas, como

traz o próprio PCNs de Educação Física (BRASIL, 1997), assim os métodos e conteúdos passam a ter uma visão mais crítica, “objetivos, político-pedagógicos determinam os conteúdos e métodos e orientam a abordagem da disciplina num sentido crítico-social, de modo a auxiliar os alunos a compreenderem criticamente a realidade social” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004, p12).

As abordagens Crítico–Emancipatória e a Crítico-Superadora mostram bem essa nova visão, onde ambas procuram criar um aluno crítico social que possam contribuir com a sociedade a partir das aulas de Educação Física (DARIDO, 2003), inclusive o professor também deverá ter um pensamento crítico e saber identificar as características de seus alunos e realizar adequações no conteúdo pela abordagem Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992). Essas abordagens também se diferem quanto os seus aporte teóricos, enquanto a superadora se pauta em um referencial materialista histórico dialético que visa os interesses dos trabalhadores a emancipatória tem por objetivo a formação de um sujeito que possa transformar a realidade que está inserido ou não (Henklein, Silva, 2007). Outra abordagem que tem também como área base a filosofia é a abordagem sistêmica que também visa a transformação social (DARIDO, 2003).

A abordagem Saúde Renovada visa o bem-estar do cidadão e inclui conteúdos como a fisiologia do exercício e laboratórios de avaliação física. Já a abordagem Cultural que tem como principal autor Jocimar Daólio, busca ver também o corpo do cidadão, mas em uma visão mais antropológica (DARIDO, 2003).

As demais novas abordagens pedagógicas da Educação Física, estão ligadas a linha da Psicologia uma delas é a Desenvolvimentista que, como classifica Suraya Darido em seu livro “Educação Física na Escola Questões e Reflexões” (2003), os autores que escrevem sobre essa abordagem defendem a ideia que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Outra que segue a linha da Psicologia é a Construtivista-Interacionista, que no mesmo livro, Darido (2003) põem a abordagem como um meio de ajudar na aprendizagem das outras disciplinas dando a Educação Física uma visão interdisciplinar. A abordagem dos Jogos Cooperativos e a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs) também seguem a linha da Psicologia e se assemelham na ideia de formar um cidadão que valorize a cooperação e que os alunos tenham respeito mútuo pelo próximo.

Outra abordagem das novas tendências, que também é oriunda da Psicologia é a Psicomotricidade que foi um dos primeiros movimentos a aparecer a partir da década de

70, se opondo aos antigos métodos (DARIDO, 2003). A Psicomotricidade também visa uma educação integral do aluno, possibilitando à Educação Física um maior envolvimento com as tarefas escolares e com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos além dos psicomotores (SOARES, 1996). Le Boulch, um dos grandes autores sobre essa abordagem, aposta na Psicomotricidade como um meio de assegurar o desenvolvimento funcional da criança, ajudando a desenvolver as demais áreas do ser humano, como o afetivo e o cognitivo.

A educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável a toda criança que seja normal ou com problemas. Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano (LE BOULCH, 1982, p. 13).

A Psicomotricidade não é uma área que deve ser trabalhada apenas na Educação Física, mas também em consultórios de psicologia, por psiquiatras, neurologistas, reeducadores, orientadores educacionais e outros professores e profissionais da educação (DARIDO, 2001), ou seja não só de forma educacional, mas também clínica e relacional, fazendo assim a educação psicomotora ser trabalhada desde de cedo nas pré-escolas até as idades mais avançadas.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturada (OLIVEIRA, 2007, p. 36).

Essas novas concepções aparecem também descritas nos documentos nacionais de educação voltados para a Educação Física, documentos esses que estabelecem diretrizes e ideias para os profissionais da educação surgiram desde de 1996 com a LDB, em 1997 com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dividido por disciplina, o que diz a respeito da Educação Física fala sobre essas concepções mostrando a importância de a disciplina ter rompido com os antigos paradigmas que estavam impregnados na mesma vendo a Educação Física assim como um meio de formar o cidadão na sua totalidade.

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas,

concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento). Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e aproximado das ciências humanas, e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1997, p.21/22).

Os PCNs voltado para o 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental faz referências diretas a algumas das novas concepções, dando inclusive um capítulo para a abordagem Psicomotora, a abordagem Construtivista, Desenvolvimentista e as Críticas mostrando assim sua importância como abordagens que tenham enfoque psicológico crítico e sociopolítico (BRASIL, 1997). No capítulo voltado para a Psicomotricidade, os PCNs trazem a abordagem como o primeiro movimento mais articulado a ter surgido na década de 70 e a ter quebrado as antigas concepções e dando ao professor de Educação Física uma maior responsabilidade e dessa forma desassociando a Educação Física a apenas execução de gestos técnicos isolados (BRASIL,1997) e dando assim a ela conteúdos próprios a serem desenvolvidos.

A psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que aparece a partir da década de 70 em contraposição aos modelos anteriores. Nele, o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscando garantir a formação integral do aluno. A Educação Física é, assim, apenas um meio para ensinar Matemática, Língua Portuguesa, sociabilização... Para este modelo, a Educação Física não tem um conteúdo próprio, mas é um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo, o qual valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e coordenação viso-motora. (BRASIL, 1997, p.23)

As demais novas concepções citadas nos PCNs também são ditas como abordagens voltadas para desenvolver um cidadão integral e crítico.

6. PSICOMOTRICIDADE, O QUE É?

De acordo com que a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP) (2018, p. XX):¹

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

A partir dessa afirmação da ABP na qual acentua que a Psicomotricidade estuda o homem por meio do movimento com seu mundo interno e externo, intuímos que é necessário ressaltar que a ideia sobre a Psicomotricidade é uma recorrência da Grécia antiga. O filósofo Aristóteles se aproximava do pensamento de Sócrates, no qual se via um homem de forma integral, com alma e corpo, sendo ambos importantes para a interação do indivíduo com o mundo e com as ações, feitas em conjunto e contrárias ao pensamento de Platão, que compreendia o corpo como prisão da alma (CASSIMIRO, GALDINO, SÁ, 2012). Descartes, por outro lado, corroborava a ideia de Platão que interpretava ambas como diferentes, mas defendia que a alma não existia sem o corpo. Séculos depois, o filósofo francês Maine de Brian afirma que as emoções não estão isoladas do corpo e que o movimento é consequência da consciência que se tem de si e do mundo (BOTELLE, 2016).

6.1. A PSICOMOTRICIDADE – UM BREVE RELATO HISTÓRICO COLOCAR EM CAIXA BAIXA

Com o passar dos anos, a Psicomotricidade se sobressaiu, destacando-se nos seus mais diversos campos de atuações. Os primeiros relatos científicos aparecem em 1870 nos discursos da neurologia junto ao desenvolvimento da neurofisiologia. Época em que constatou-se que as lesões cerebrais poderiam ocorrer sem estar claramente localizadas. Por conta dessa necessidade de encontrar uma área médica para explicar esses fenômenos, surgiu, pela primeira vez, a palavra Psicomotricidade (ABP). Wernicke, neuropsiquiatra austríaco, teria sido o primeiro a mencionar o nome como resultado do seu trabalho sobre afasias (MORIZOT, 2010), inspirado em Broca. O referido pesquisador acreditava que a

¹ Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>> visto em:22/06/2019

afasia de Broca era uma perda das imagens motoras das palavras, combinando perfeitamente com a Psicomotricidade, enquanto o outro notou que as lesões, em certa área cerebral, causavam dificuldade no nível de compreensão (FONSECA, 2012).

No ano de 1909, o psiquiatra francês Ernest Dupré iniciou os estudos sobre a debilidade motora, afirmando não existir uma correspondência biunívoca entre a localização neurológica e perturbações motoras. Formulou, portanto, a noção de Psicomotricidade e fez uma estreita associação entre o desenvolvimento psicomotor, intelectual e afetivo (FALCÃO; BARRETO, 2009). Fonseca (2012), em sua obra que Henri Wallon, outro importante filósofo e psicólogo francês pioneiro no desenvolvimento da Psicomotricidade, relaciona o movimento e a emoção como aspectos inseparáveis, sendo, então, um processo importante da prática psicomotora.

Wallon realizou um importante trabalho sobre os aspectos psicofisiológicos da vida afetiva, a consciência corporal, a relação intrínseca tônus – emoção, chamando de diálogo tônico, assinalando que a atividade de relação e a atividade postural têm em sua origem, uma raiz comum. (FALCÃO; BARRETO, 2009, p.4).

Inspirado pelo trabalho de Wallon, o neurologista Edouard Guilman elabora um exame psicomotor com a intenção de realizar diagnósticos (MORIZOT, 2010), desenvolvendo, então, a reeducação psicomotora, que se caracteriza por exercícios para reeducação das atividades tônicas e de relação de controle motor (FALCÃO; BARRETO, 2009). Na década de 30, Jean Piaget deixa a sua contribuição para a Psicomotricidade. Dessa vez, atrelada à área da Psicologia e da Biologia, observando as fases de desenvolvimento corporal, cognitivo, afetivo e social. Arnold Gesell, nesta mesma década, deixa a sua contribuição para o desenvolvimento da ciência. Ele elaborou uma escala de desenvolvimento infantil, na qual observava a postura, preensão, locomoção, coordenação, percepções manuais, verbais e de orientação. Teve assim como acomodação a novas experiências, manifestações dramáticas e comunicação como forma de expressão e as relações com o meio em que vive (MELLO, 1989).

Segundo Mello (1989), mais um psiquiatra a levar a Psicomotricidade para o lado do desenvolvimento foi Ajuriaguerra, que, em seu livro sobre a psicologia infantil, destaca problemas de desenvolvimento, da vida social da criança e do adolescente, da organização psicomotora, além de outros distúrbios. Ele evidencia problemas na evolução e nos distúrbios do conhecimento corporal e da consciência do “eu” entre outros. Para

Morizot (2010), Ajuriaguerra redefini os transtornos psicomotores e delimita os termos motricidade e Psicomotricidade.

Ajuriaguerra em 1947, entrelaçando as contribuições de Dupré, Wallon e Piaget, lança um novo olhar sobre o corpo e o movimento, redefinindo os transtornos psicomotores e delimitando os termos motricidade e Psicomotricidade; o desenvolvimento prático é correlacionado com o instrumento corporal e seu significado relacional. A Psicomotricidade é vista como uma atividade de um organismo total e expressa a personalidade inteira, que corresponderia a uma análise geral do indivíduo, traduzindo um certo modo de ser motor e caracterizando todo o seu comportamento. É o rompimento com o imperialismo neurológico. O polo psicomotor vai se liberando gradativamente do pólo orgânico, situando-se num prisma psicofisiológico, vinculado aos afetos e emoções. Concretiza-se, definitivamente, o afastamento da visão do dualismo cartesiano e a palavra psico-motricidade perde o seu hífen. (MORIZOT,2010).

Na década de 70, muitos foram influenciados pelas pesquisas dos autores precursores do desenvolvimento da ciência, como Le Boulch, que escreveu uma obra com a intenção de chamar a atenção dos professores para os problemas da educação psicomotora na escola. Além dele, temos Lapierre, Auconturier, Defontaine, Coste e outros (FALCÃO; BARRETO, 2009). Lapierre e Auconturier tiveram um papel muito importante ao contribuir para que a Psicomotricidade ingressasse no campo pedagógico (BOTELLE,2016).

6.2 A PSICOMOTRICIDADE NO TERRITÓRIO NACIONAL

Com a entrada das novas abordagens de ensino da Educação Física no Brasil e com o grande desenvolvimento da ciência pelo mundo, a Psicomotricidade ganha espaço no cenário nacional. Na década de 1950, a ciência chega ao Brasil com a necessidade de estimulação aos deficientes (BOTELLE, 2016), enquanto na década de 1960, o termo ainda é pouco reconhecido nacionalmente e tinha ainda como alvos as escolas especiais e hospitais.

Remontamos este histórico a partir dos anos 60. O corpo e o movimento eram muito valorizados como elementos coadjuvantes em áreas diversificadas da reabilitação, com pouca referência ao termo Psicomotricidade, por ser praticamente desconhecido entre nós. O alvo era a população das Escolas Especiais, Instituições e Classes hospitalares, que atendiam aos deficientes mentais, motores e sensoriais. No Rio de Janeiro eram criados os primeiros cursos de formação de professores de deficientes físicos, mentais, visuais e auditivos, e as atividades corporais foram incentivadas, devidamente adaptadas a cada grupo, a saber, ginástica rítmica, dança, jogos, dramatizações e educação gestual. (MORIZOT, 2010).

Na década de 70, a Psicomotricidade alcançou um patamar mais elevado com a vinda de profissionais que já desenvolviam a ciência para o nosso país e com cursos de

formações oferecidos por Lapiere e Desobeau. Dentre eles, temos, como exemplo, o enfoque no autoconhecimento que visava uma abordagem relacional e o enfoque no desenvolvimento sensório-motor-psicomotor e tônico-emocional, respectivamente. (FALCÃO; BARRETO, 2009)

Outros importantes fatos para o desenvolvimento dessa ciência no Brasil, foi a inauguração da primeira clínica de Psicomotricidade no Rio de Janeiro em 1970 por Beatriz Saboya. O primeiro encontro nacional foi realizado em 1979. Em 1980, foi nomeada como Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora (SBTP). Depois, em 1986, passou a ser chamar Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP) (RODRIGUES, 2017). Em 2005, foi alterada para Associação Brasileira de Psicomotricidade. Em janeiro de 2019, com a lei 13.794, a profissão de psicomotricista foi regulamentada pelo senado nacional.

6.3. CAMPOS DE ATUAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE

A Psicomotricidade teve sua origem no campo da neuropsiquiatria e psicologia para gerar diagnósticos de debilidades motoras, sendo usada para estimular deficientes em escolas especiais e nas alas hospitalares. Por meio de diversos estudos, a ciência ganhou uma nova percepção, na qual o movimento não poderia ser tratado sob uma ótica anatômica e mecanicista. Desta forma, os aspectos cognitivos, afetivos e de cunho social também acompanham o ato motor. É de acordo com essa visão que a Psicomotricidade ingressa em novos campos de atuação e conceitos (MELLO, 1989).

Sob essa ótica Botelle diz que a Psicomotricidade se divide em duas linhas de raciocínio: relacional e funcional.

A psicomotricidade divide-se em duas linhas de raciocínio: Funcional, onde são realizados testes com vários exercícios repetitivos medindo a capacidade motora, o psicomotricista é considerado um "modelo" para a criança, não há relação de interação entre eles; E Relacional, onde a mediação é feita pelo psicomotricista que "interage" com a criança durante as atividades, que ocorrem através do lúdico, da ação do brincar em que se potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Relacional é a relação que a criança desenvolve com o educador, com o ambiente e com outras crianças, é determinante que o professor seja carinhoso e paciente e passe confiança para o aluno. A questão funcional é como o sujeito vai reagir diante de determinados estímulos, levando em consideração o lado psicomotor do aluno, é necessário criar situações onde o aluno deva agir corretamente. Nesse quesito a psicomotricidade é utilizada como ação pedagógica para melhorar o desenvolvimento da criança, atuando no equilíbrio, coordenação geral e condutas sensório motrizes. (BOTELLE, 2016, p. 10-11 TAMANHO 10)

Estudos recentes apontam três principais campos de atuação da Psicomotricidade: 1) a reeducação psicomotora; 2) a educação psicomotora; 3) a terapia psicomotora (MELLO, 1989).

6.3.1 REEDUCAÇÃO PSICOMOTORA

A reeducação psicomotora se caracteriza pelo atendimento individual ou por grupo de indivíduos portadores de alguma síndrome de cunho psicomotor (MELLO, 1989). Esse trabalho privilegia três situações: o alívio do problema, a redução do sintoma e a adaptação ao problema por meio de jogos e exercícios psicomotores (ALVES, 2007).

Sua forma de trabalho pode ser diretiva ou um trabalho não-diretivo. A primeira citada diz respeito ao profissional que prepara e orienta as atividades em cada sessão. Já a segunda defende que a criança pode tomar a decisão quanto às suas ações. Nessa forma, por vezes, os distúrbios relacionados à afetividade se alteram, confundindo-se muito com a terapia psicomotora. Nas duas áreas, a relação psicomotricista e paciente é importante e se equipara à educação psicomotora na utilização de equipamentos como bolas, cones, cordas, bambolês, panos e outros (MELLO, 1989).

6.3.2 TERAPIA PSICOMOTORA

A terapia psicomotora é mais frequentemente exercida para trabalhar com crianças, mas também pode ser voltada para adolescentes e adultos de forma individual ou em grupo. Tem como fundamental relevância as experiências corporais já vividas (MELLO, 1989), utilizando, assim, o corpo com seus movimentos e expressividades para solucionar ou minimizar dificuldades de relação do eu com o outro e com o objeto (ALVES, 2007).

Esse campo de atividade da Psicomotricidade tem como objetivo compreender e solucionar as desordens psicomotoras do indivíduo nas esferas cognitivas, afetivas ou motoras. O terapeuta executa o plano simbólico para entender o que está sendo expressado pelo paciente e para responder (MELLO, 1989), usando jogos, o próprio corpo e a linguagem, seja ela verbal ou corporal.

6.3.3 EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

A educação psicomotora ocorre no ambiente escolar com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do aluno nos seus aspectos psicomotores. Nesse campo, a

escola não deve se preocupar somente com a questão de transmitir conhecimentos pedagógicos aos seus alunos, mas também com a informação de valores para seus discentes.

Diversos pesquisadores escrevem sobre esse campo da Psicomotricidade. Dentre eles, podemos citar Lapiere, Aucouturier, Guillarme, Le Boulch, além de outros não menos importantes. O último mencionado foi um dos principais influenciadores à tomada de decisão para incluir a educação psicomotora nos cursos primários franceses. Ele tentou diferenciar a educação psicomotora da Educação Física, colocando-a como oposição a um trabalho mecanicista e de formação precoce (MELLO, 1989).

Mello (1989) cita que Lapiere e Aucouturier (1980) enfatizam que a educação psicomotora é empregada em diversas instituições escolares que realizam trabalhos voltados à recreação infantil com atividades de jogos e exercícios que trabalhem os aspectos físicos, mentais, afetivos e sociais do aluno, utilizando objetos semelhantes aos da reeducação psicomotora para estimular os alunos.

Portanto, a educação psicomotora se diferencia das demais, além de mostrar que a Psicomotricidade ajuda não só na reabilitação de algum tipo de distúrbio, mas também na prevenção dele.

Uma atividade através do movimento, visando um desenvolvimento de capacidades básicas – sensoriais, perceptivas e motoras, propiciando uma organização adequada de atitudes adaptativas, atuando como agente profilático de distúrbios da aprendizagem. (MORIZOT, 1979, p.16).

Seja qual for a área de atuação escolhida para o desenvolvimento do trabalho psicomotor, o profissional que tiver comandando a atividade deve trabalhar as estruturas psicomotoras, reforçando-as no indivíduo que está atendendo. Tais disposições podem ser trabalhadas de forma conjuntas ou não.

6.4 ESTRUTURAS PSICOMOTORAS

Mello (1989) define dez estruturas: esquema corporal, tônus da postura, dissociação de movimentos, coordenações globais, motricidade fina, organização espacial e temporal, ritmo, lateralidade, equilíbrio e relaxamento. Essa última o autor ainda subdivide em: total, diferencial e segmentar. Outros autores como Fonseca (2012), Tavares (2003) e Alves (2007) também colocam a imagem corporal como uma das estruturas psicomotora.

6.4.1 ESQUEMA CORPORAL

Wallon considera o esquema corporal como base do desenvolvimento da personalidade da criança (FONSECA, 2012). Fonseca (2008) afirma que Schilder define o esquema corporal como uma noção de âmbito neurofisiológico, que pode ser entendido como a imagem mental do corpo registrada pelo cérebro. Sendo assim, o esquema corporal, o modo como cada indivíduo enxerga o seu próprio corpo, como o reconhece e como o vê em relação ao espaço e objetos, estão em sua volta. Segundo Le Boulch (1983), isso tudo é uma intuição ou um conhecimento imediato que temos do nosso corpo, seja em movimento ou não, relacionado com suas partes ou com si e nas relações com o espaço e objeto que estão a sua volta.

É com a maturação do corpo que os ajustes no esquema corporal começam a acontecer, essa maturação ocorre através dos sistemas de sensações das vísceras, dos cinco sentidos humano que nos dão as informações dos estímulos externos e da propriocepção que se dá pela percepção de onde o corpo está localizado e manter a postura mesmo de olhos fechados (ALVES,2007), que segundo Alves (2007) esse desenvolvimento conta com quatro fases.

- 1º) Auto-referencial - No próprio corpo – entender o seu próprio corpo;
- 2º) Projeção – irá projetar do seu corpo ao corpo do outro (descobre que sua mãe tem olhos, etc...);
- 3º) Constância de percepção – projetar o corpo do outro para os outros corpos.
 - Crianças pequenas não conseguem transferir o esquema corporal para outros seres – Ex: associar o bico da galinha a uma boca, Elas ainda não têm a constância de percepção para perceberem as diferenças de um uma boca diferente como o bico.;
- 4º) Dimorfismo sexual – 2 esquemas corporais diferenciados:
 - Primário – diferença dos órgãos genitais,
 - Secundário – barba, seio, pêlos, forma do corpo...
 - Cultural – homem com calça comprida e cabelos curtos, mulher com brincos, etc... (ALVES, 2007, p. 9/10)

6.4.2 IMAGEM CORPORAL

Diversos autores descrevem a imagem corporal e o esquema corporal como uma estrutura única, enquanto outros a diferenciam. Schilder diz que a imagem corporal é o modo de como nossos corpos se apresentam para nós. Ele escreve que o resultado final dela é uma unidade não rígida, que pode passar por transformações e influenciar o esquema corporal (SCHILDER, 1935 apud SCATOLIN,2012). Outro fato que contribui para a formação da imagem corporal é a visão e a experiência do corpo dos outros. Assim,

as emoções, as ações e percepções são inseparáveis da nossa imagem corporal e ajudam a sua formação (SCATOLIN, 2012).

Alves (2007) cita que ambas possuem diferenças. Então, o referido autor argumenta que o esquema corporal adquire características objetivas, enquanto a imagem corporal, subjetivas. Outra distinção entre as duas seria que a primeira estaria diretamente ligada à integridade física e neurológica; já a segunda seria uma estrutura neuromotora que favorece a tomada de consciência do corpo. Além dessas, o esquema corporal se configura a partir das sensações oriundas tanto dos sentidos internos quanto dos externos, e a imagem corporal se constrói por intermédio do outro.

Alves (2007), além de distinguir, divide em etapas o processo do desenvolvimento da imagem corporal. A identificação, então, seria o estágio em que a criança coloca a roupa do pai ou da mãe, projetando o reflexo do outro em si. A introjeção seria a sua introdução na imagem do outro. O autor ainda descreve que, na adolescência, existe uma grande modificação nessa imagem por conta de fatores como o aumento corporal. Nessa fase, há agrupamento, ligado à importância de fazer parte de algum grupo, e a repulsa pela infância e a sexualidade. Além dessas, Alves ressalta o narcisismo inato, que estaria atinente às projeções colocadas pelos pais nas crianças.

6.4.3 TÔNUS

Tônus é considerado uma estrutura fundamental da Psicomotricidade, ligado à regulação do ato motor e as funções de equilíbrio do mesmo (COSTALLAT et al, 2002). Sendo a tensão da musculatura que dá ao indivíduo equilíbrio, coordenação e postura para manter o corpo em uma posição ou em um movimento, pode ter uma tonicidade passiva ou extensa, hipotônica ou hipertônica.

Alves (2007) cita as seguintes características: 1) a hipertonia, que apresenta múltiplas reações e uma produção motora considerada exagerada; 2) a hipotonia, que manifesta movimentos que ocorrem de forma mais leve e solta; 3) a catatonía, que é um aspecto presente nos esquizofrênicos em que se tem uma persistência nos movimentos; 4) a paratonía, referente à incapacidade ou impossibilidade de descontração de forma voluntária, ou seja, o indivíduo está sempre com aquela parte motora contraída; 5) a sincinesias, ligada à imitação de movimentos contralaterais, essa e a anterior são definidas por Ajuriaguerra; 6) a diadocosinesia, que é uma ação coordenada e sucessivas dos movimentos de ambas as mãos.

6.4.4 DISSOCIAÇÃO DOS MOVIMENTOS

A dissociação dos movimentos é a capacidade do indivíduo movimentar cada membro do corpo ao mesmo tempo de diferentes formas, criando assim uma independência segmentar. “É a capacidade de individualizar vários segmentos corporais que tomam parte na planificação e execução motora de um gesto ou de vários gestos intencionais sequencializados”. (FONSECA, 1976 apud MELLO, 1989, p.38).

6.4.5 COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL

Conhecida também como praxia global ou motricidade ampla. Essa estrutura se define pela realização de movimentos mais amplos que são realizados por diferentes e grandes grupos musculares. Além disso “é a colocação em ação simultânea de grupos musculares diferentes, com vistas à execução de movimentos amplos e voluntários, envolvendo principalmente o trabalho de membros inferiores, superiores e do tronco”. (MELLO, 1989, p.38).

6.4.6 MOTRICIDADE FINA

Também conhecida como praxia fina, ela assim como a coordenação motora global, denota a realização de movimentos coordenados, porém a musculatura envolvida são as dos pequenos grupos musculares. Cabe ressaltar que “é o trabalho de forma ordenada dos pequenos músculos. Englobam principalmente a atividade manual e digital, ocular, labial e lingual”. (MELLO, 1989, p.38).

6.4.7 ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL

É a capacidade de formar uma organização corporal dentro de um espaço e tempo determinado, sabendo se orientar de forma correta em ambos. A espacial equivale à noção de distância, altura e posição; já a temporal, à noção de que determinado movimento pode ser feito em determinado período. Então, “Tratando do movimento, a Psicomotricidade solicita a associação de espaço e tempo conjuntamente, no desencadeamento de ações num determinado espaço físico e numa seqüência temporal, embora alguns autores as estudem como duas funções isoladas.” (MELLO, 1989, p.38)

Alves (2007) classifica o espaço em: 1. Somatognóstico, em que o próprio corpo é essa referência espacial; 2. espaço externo, sendo o espaço um ponto determinado; 3.

espaço comparativo analítico, que classifica a relação entre dois ou mais objetos;4. o subjetivo, em que ocorre uma alteração do espaço real por questões afetivas;5. o espaço psíquico relacional, que é uma ligação com o meio e com o corpo.

O autor também classifica a noção de tempo como: 1. rítmico, remetente ao ritmo em tudo que se faz; 2. cronológico, estabelecida pela ideia temporal do tempo e dos dias; 3. subjetivo, que assim como do espaço, também depende da afetividade e do dinâmico-cinético que estão ligados aos movimentos de Laban.

6.4.8 RITMO

Ligado diretamente à organização espaço temporal, o ritmo é a organização dos atos motores, que são realizados de forma harmoniosa e consciente. Meinel e Schabel (1984), citados por Mello (1989, p.38), em seu livro “Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis”, ressaltam que “Tratando-se de movimento, o ritmo é a organização específica, característica e temporal de um ato motor”.

6.4.9 LATERALIDADE

É a capacidade de se vivenciar as noções de direita e esquerda sobre o mundo exterior, independente da sua própria situação física. Difere, portanto, do conceito de dominância lateral, que significa o predomínio ocular, auditivo e sensorio motor de um dos membros superiores ou inferiores. (MELLO, 1989, p.39)

Sendo a capacidade de realizar movimentos com os dois lados do corpo, essa dominância lateral se constitui pela utilização predominante de um dos lados para os segmentos (olhos, ouvidos, pés e mãos), definindo então se a pessoa é destra (utiliza o lado direito), canhota (utiliza o lado esquerdo), ambidestra (utiliza ambos os lados com a mesma performance) ou se possui a lateralidade cruzada (quando o indivíduo utiliza um lado para dois predomínios e outro lado para os outros dois) (ALVES, 2007). A lateralidade começa a ser construída durante a infância e difere de saber para onde é a direita e a esquerda, sendo um a dominância lateral e outro o conhecimento de “direita e esquerda” (SOUZA; GODOY, 2005 apud. AMICUCCI; AZEVEDO; MARCHESINI 2018).

Para Alves (2007) a lateralidade pode ser de natureza hereditária, sociais e culturais.

Duas teorias tentam explicar a existência da lateralidade:

GENÉTICA – num dado momento da evolução humana, ocorreu a especialização dos hemisférios encefálicos. Essa não é a mais aceita.

CULTURAL – mais aceita – Na filogênese (formação da espécie), o homem começou a necessitar, nas suas ações, de uma maior especialização de uma parte do seu corpo, mais do que a outra. Estabeleceu-se uma dominância, daí a lateralidade. (ALVES, 2007, p.10)

6.4.10 EQUILÍBRIO

Também chamado de equilibração, “é a capacidade de manter-se sobre uma base reduzida de sustentação do corpo, através de uma combinação adequada de ações musculares e sob influência de forças externas” (Mello,1989, p.39). Pode ser estático ou dinâmico, sendo um quando o corpo está em inércia e outro quando o corpo está em um movimento constante respectivamente.

6.4.11 RELAXAMENTO

Que também pode ser chamado de relaxação, “é o fenômeno neuromuscular resultante de uma redução de tensão da musculatura esquelética”. (TUBINO 1979 apud MELLO, 1989, p.39). Pode ser dividido em relaxamento total, diferencial e segmentar.

O estado de relaxamento total envolve todo o corpo e está diretamente vinculado a processos psicológicos, onde o trabalho mental é determinante no alcance da redução da tensão muscular. O relaxamento diferencial responde pela descontração de grupos musculares que não são necessários à execução de determinado ato motor específico. Alguns autores classificam ainda um terceiro tipo de relaxamento, denominado segmentar. Esse designa o relaxamento alcançado em partes do corpo. (MELLO,1989, p.39)

7. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi uma pesquisa documental e um levantamento de dados pela técnica de análise de conteúdo na categoria temática. Os seguintes documentos nacionais de educação da educação básica foram os maiores suportes de exploração: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física do 1º, 2º, 3ª e 4ª ciclo do ensino fundamental, além dos PCNs do ensino médio e dos PCNs+ de linguagens, códigos e suas tecnologias do ensino médio, que consistem nas orientações complementares aos PCNs do ensino médio; Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram analisadas as menções direcionadas à psicomotricidade dentro desses documentos, sendo essas citações feitas de forma direta ou não ao termo psicomotricidade.

A pesquisa documental se difere da bibliográfica, pois essa última se desenvolve por uma modalidade de estudos e análises de documentos científicos como: livros, periódicos, enciclopédias, artigos e outros e em que têm como finalidade fornecer a quem estiver pesquisando um contato de forma direta com a obra analisada. Já a pesquisa documental direciona seu foco para as fontes primárias, ou seja, para documentos que ainda não foram analisados (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Caso que não se aplica a livros, periódicos e afins que são destinados a realizar menções a outros documentos primários.

Após concluída essa pesquisa documental, o próximo passo é fazer uma análise de conteúdo, que segundo Moraes (1999):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (MORAES, 1999, p.2).

Para essa análise de conteúdo ser feita, o pesquisador deve compreender de forma preliminar os documentos e escolher os dados que serão conferidos com mais atenção, atribuindo a eles interpretações e sintetizando informações, propondo-se a compor e reelaborar conhecimentos para criar novas formas de entender esses objetos (SÁ-SILVA;

ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Neste contexto, Moraes (1999) corrobora essa ideia, frisando que, de certo modo, esta análise é uma interpretação pessoal do pesquisador em relação a sua percepção dos dados analisados, não sendo possível ser visto de forma neutra.

A pesquisa ainda pode se dividir em abordagem qualitativa ou quantitativa. a primeira é dedutiva e de verificação de hipóteses em que os objetos são definidos com antecedência e de forma precisa. já a segunda é construtiva e heurística e sua construção ocorre ao longo do processo, podendo os objetivos irem se delineando no decorrer dele (MORAES, 1999).

Moraes (1999) diz que a análise de conteúdo é definida historicamente em seis categorias, baseando-se em uma definição original usada por Laswell.

Naturalmente haveria muitas formas de categorizar possíveis objetivos de pesquisas realizadas utilizando análise de conteúdo. Entretanto historicamente estes têm sido definidos em seis categorias, levando em consideração os aspectos intrínsecos da matéria prima desta análise, do contexto a que as pesquisas se referem e das inferências pretendidas. Esta classificação se baseia numa definição original de Laswell, em que este caracteriza a comunicação a partir de seis questões: 1) Quem fala? 2) Para dizer o que? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados? Utilizando esta definição podemos categorizar os objetivos da análise de conteúdo de acordo com a orientação que toma em relação a estas seis questões. (MORAES, 1999, p.3)

Onde a questão que se trata do “quem fala?” visa saber quem emite a mensagem. A questão “para dizer o que?” responde o valor informacional da mensagem e as características dela, constituindo assim uma análise temática. Já a questão “A quem?” o pesquisador vai focalizar sua pesquisa no receptor. Na quarta questão “De que modo?” será analisado o meio de comunicação e códigos que foram usados para passar a tal mensagem. Na pergunta “com que finalidade?” o pesquisador deverá analisar a finalidade da mensagem e comunicá-la ao emissor, analisando se essas determinadas mensagens são ocultas ou não. Na sexta e última questão “com que resultado?” o pesquisador procura responder os resultados efetivos dessa comunicação (MORAES, 1999). O pesquisador pode se direcionar para uma dessas questões ou não.

A definição de objetivos de uma análise de conteúdo a partir deste esquema ou de outro não implica em ater-se a uma destas categorias. Pesquisas poderão direcionar-se ao mesmo tempo para duas ou mais destas questões. Do mesmo modo, os métodos e técnicas de análise poderão variar em função dos objetivos propostos. A percepção do conteúdo e de modo especial as inferências atingidas dependem dos objetivos propostos (MORAES, 1999, p.4).

Moraes (1999) divide cinco métodos para a realização dessa análise de conteúdo na categoria temática, que se desenvolve pela preparação das informações, unitarização, categorização, descrição e interpretação. Esses métodos são desempenhados principalmente em uma abordagem qualitativa, na qual a preparação se evidencia por:

1.1-Identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Para isto recomenda-se uma leitura de todos os materiais e tomar uma primeira decisão sobre quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa. Os documentos assim incluídos na amostra devem ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise. Devem também cobrir o campo a ser investigado de modo abrangente. 1.2-Iniciar o processo de codificação dos materiais estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados. Este código poderá ser constituído de números ou letras que a partir deste momento orientarão o pesquisador para retornar a um documento específico quando assim o desejar. Ainda que os documentos a serem examinados através da análise (MORAES, 1999, p.5).

Já a unitarização, considerada a transformação de conteúdos em unidades de análise, o pesquisador deve reler o conteúdo separado e realizar uma classificação dos deles, podendo posteriormente dividi-los em unidades menores. Nessa transformação dos dados maiores em unidades, ele deve se precaver para que esses conjuntos de informações não percam o significado entre si, pois há riscos de serem interpretadas sem nenhum auxílio adicional e devem ser compreendidas mantendo o seu significado original (MORAES, 1999).

Na Unidade de Análise o investigador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a freqüência com que aparece no texto uma palavra, um tópico um tema uma expressão, uma personagem ou um determinado item (operação que usa a quantificação dos termos). No entanto, dependendo dos objetivos e das perguntas de investigação, pode se mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas sua freqüência. Assim, o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa. (SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.11/12)

A categorização, segundo Moraes (1999), “é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo” (p.6). O referido autor cita a importância de o material ser exposto de forma cíclica e circular, ou seja, os dados não falam por si, deve ser extraído deles um significado. Essas categorias são pertinentes e adequadas à pesquisa e mantém uma homogeneidade entre elas, fazendo o estudo ter um único critério para a divisão das unidades.

Na etapa de descrição, o autor cita que é a comunicação do resultado da pesquisa que envolve a realização de quadros para apresentar as categorias na quantitativa. Enquanto na qualitativa, produz-se um texto para cada categoria, explicando cada uma delas, além de recomendar o uso de citações diretas para elucidar melhor os dados.

O momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Não adianta investir muito tempo e esforço na constituição de um conjunto de categorias significativo e válido, se no momento de apresentar os resultados não se tiver os mesmos cuidados. Será geralmente através do texto produzido como resultado da análise que se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados. (MORAES, 1999, p.8)

Já a interpretação, a quinta e última etapa, Moraes (1999) argumenta que a descrição deve ser um aprofundamento da quarta etapa com suas inferências e interpretações, em que inferir se remete à pesquisa quantitativa; e interpretar, à qualitativa, realizando uma análise não só dos conteúdos manifestos nos documentos, mas também dos ocultos, seja pela forma consciente, seja pelos autores.

A análise de conteúdo no nível manifesto restringe-se ao que é dito, sem buscar os significados ocultos. Ao nível latente, o pesquisador procura captar sentidos implícitos. Seguidamente a análise de conteúdo parte da informação manifesta no texto para então dirigir-se à intenção que o autor quis expressar, chegando, às vezes, a captar algo de que nem o autor tinha consciência plena. Os níveis manifesto e latente estão relacionados às ênfases na objetividade ou na subjetividade, entre as quais oscila a análise de conteúdo. O nível manifesto corresponde a uma leitura representacional, na qual se procura a inferência direta do que o autor quis dizer. Mas a busca de uma compreensão mais profunda não pode ignorar o conteúdo latente das mensagens, revelado antes pelo não dito que pelo expresso. Isto corresponde a uma leitura que capta nas entrelinhas motivações inconscientes ou indizíveis, reveladas por descontinuidades e contradições. (MORAES, 1999, p.9)

Diante destas informações, esta pesquisa se adequou a uma abordagem qualitativa, procurando responder “quem fala?”, que seriam os documentos nacionais de educação básica já citados; “para dizer o quê?”, que já categoriza por si só uma análise temática; e a questão de número 5 de Laswell “com que finalidade”, vendo assim as questões implícitas e explícitas sobre a psicomotricidade nos textos dos documentos analisados.

Seguindo as etapas divididas por Moraes (1999), aqui expostas, as unidades temáticas são os próprios documentos, que foram lidos completamente para encontrar referências à psicomotricidade, seja de forma direta, citando a psicomotricidade, a abordagem psicomotora e as estruturas psicomotoras, seja de forma indireta, que não explicita mencionando palavras como “formação completa do indivíduo”, “trabalho corporal”, “brincadeiras”, “jogos”, além de outras que remetem ao universo da abordagem psicomotora. Separadas, então, essas unidades em forma de textos e expostas

com frases de autores que escrevem sobre a psicomotricidade, há uma ligação do que os documentos nacionais trazem escritos com a psicomotricidade. Dessa forma, se a psicomotricidade existe, é cobrada ou minimamente sugerida nesses documentos que servem como suporte para a educação brasileira.

8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, destacamos os documentos nacionais de educação que foram analisados: os PCNs de Educação Física da educação básica, o DCNEB, o RCNEI e a BNCC, que serão dissertadas em subcapítulos e, dentro deles, haverá as menções que foram encontradas sobre a psicomotricidade, sendo apresentadas e debatidas.

8.1 PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL (PCNs)

Os PCNs têm como objetivo auxiliar os professores na execução de seu trabalho a fim de que tenham suporte apropriado para aplicar atividades a seus discentes de forma significativa. Além disso, em cada fase da educação básica, incentiva-os a buscar novas formas de metodologias de ensino (BRASIL, 1997; 1998; 2000). Esses documentos são divididos por segmentos: 1º e 2º ciclo do ensino fundamental (BRASIL,1997), 3º e 4º ciclo do ensino fundamental (BRASIL,1998) e ensino médio (BRASIL,2000). Surgiram após a publicação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB).

8.1.1 PCNs 1º E 2º CICLO

Criado em 1997, os PCNs do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental são distribuídos em 10 volumes (sendo alguns deles subdivididos), que vão desde a introdução aos PCNs até os temas transversais. Então, passam pelas disciplinas bases remetentes a esse ciclo do ensino fundamental. Os PCNs de Educação Física fazem parte do sétimo volume e trazem, nessa sessão do capítulo, a problematização.

No início de sua leitura, os PCNs fazem uma pequena referência aos professores, na qual apresentam como objetivo auxiliar os docentes a executar seu trabalho. Logo, uma das intenções é direcionar as crianças a dominarem seus conhecimentos, considerados necessários para crescerem como cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Sendo assim, são totalmente relevantes para ajudar os alunos a serem participativos, reflexivos, autônomos e reconhecedores de seus direitos e deveres perante a sociedade no mundo atual (BRASIL, 1997, 1998).

Tais orientações são reforçadas nos objetivos gerais dos PCNs que, segundo o documento, alunos do ensino fundamental, além de se reconhecerem como cidadãos e compreenderem sua importância social e política, devem saber compreender seus direitos e deveres, devendo também saber se posicionar de maneira crítica, responsável e

construtiva na sociedade, utilizando o diálogo como mediador de conflitos e auxílio na tomada decisões. DeBell, Souza e Silva (2017) corroboram esse pensamento ao falar que a criança, tratada de forma adequada nesta fase, culmina na formação de um cidadão proativo ético e socialmente responsável e, mediante à psicomotricidade, o professor terá essa percepção sobre o seu aluno.

Os PCNs sublinham que o aluno deve

“desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 10; 1998, p.07)

Ressaltam ainda que o aluno deva ser capaz de utilizar os mais diversos tipos de linguagem como forma de se comunicar e de se expressar entre eles a linguagem corporal (BRASIL, 1997, 1998).

Esses propósitos, desenvolvidos pelos PCNs, confirmam as concepções estipuladas pela psicomotricidade que defende a ideia de que o cidadão deve ser visto como um todo, trabalhado por completo e não de forma dividida, tendo os aspectos cognitivos desenvolvidos em certas aulas e o aspecto motor nas aulas de Educação Física. O próprio documento explica que, por mais que em uma aula de Educação Física os aspectos corporais sejam mais evidentes, o aluno precisa ser considerado como um todo, de forma que os aspectos cognitivos, afetivos e corporais estejam interligados em todas as situações. Mello (1989) aponta a importância de os componentes cognitivos, sociais e afetivos acompanharem o ato motor, corroborando os objetivos de os PCNs para o aluno desenvolver as mais diversas capacidades e usar o corpo como forma de se expressar.

Diante dessa proposta de definição, entende-se o indivíduo, no viés da psicomotricidade, como um ser social, afetivo e físico, em constante modificação, sendo estudada a evolução do corpo. O sujeito se constrói com base em suas experiências com o meio durante sua infância, tornando a educação psicomotora indispensável na formação de base, já que dá condições para a criança interagir com o ambiente, ajudando-a a se adaptar e a superar possíveis problemas (ALMEIDA, 2016, p.3)

Além dos objetivos gerais para o ensino fundamental, os PCNs devem ser atingidos pelas aulas de Educação Física nestes ciclos. Podem ser equiparados aos propósitos da psicomotricidade. Um deles, que é voltado para a Educação Física, soluciona problemas de ordem corporal em diferentes contextos, relacionado com um dos objetivos da psicomotricidade citados por Ferreira et al (2011), que destaca que a escolar

se estabelece pelo desenvolvimento da consciência corporal (imagem e esquema corporal) melhorando assim o comportamento geral do indivíduo.

Os próprios PCNs de Educação Física colocam a disciplina em uma posição importante, pois os alunos tem a possibilidade de desenvolver atividades corporais e participar de atividades culturais, tendo como finalidade o lazer, a expressão de sentimentos, afetos e emoções. As “Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira à Quarta Séries do Primeiro Grau²”, feitas pela Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério de Educação e Cultura (SEED/MEC) em 1982, relatam que a Educação Física, para a faixa etária de 4 a 10 anos, caracteriza-se por uma educação “psico-motora”³ fundamentada nos aspectos de crescimento e desenvolvimento do aluno e que a educação “psico-motora” é voltada para o desenvolvimento global da criança, pois age de forma simultânea sobre os domínios afetivos, cognitivos e motores. Além disso, afirmam que termo “psico-motor” surge do envolvimento do componente cognitivo na execução de grandes partes das tarefas motoras.

Os PCNs de Educação Física narram, brevemente, a história da Educação Física, acentuando que, na década de 1980, inicia-se uma profunda crise de identidade nos pressupostos dessa disciplina. Isso acarretou significativas mudanças nas políticas educacionais e no modo como a Educação Física passou a ser encarada. Ela, que era mais voltada para o 3º e 4º ciclo do ensino fundamental, passa a priorizar também os anos iniciais de ensino fundamental e da pré-escola, focando no desenvolvimento psicomotor do aluno para tirar da escola o enfoque de promover o esporte de alto rendimento (BRASIL, 1997), visando à formação completa do aluno mediante à Educação Física.

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento). Atualmente se concebe a existência de

³ A reforma ortográfica ainda não vigorava nesta época, por esse motivo a palavra psicomotora ainda se escrevia com hífen

algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas, e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1997, p. 21/22)

Para os PCNs, o trabalho, na área em questão, fundamenta a concepção de corpo e movimento, considerando as dimensões culturais, sociais, políticas e afetivas presentes no corpo vivo que interage e se movimenta. Essa análise reforça um ponto que a psicomotricidade transmite, no qual a educação, pelo movimento, contribui para o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, afetivos e motores, ajudando inclusive no sucesso escolar, podendo ser usado, então, como um instrumento pedagógico (LE BOULCH, 1983; ROSSI, 2012; VASCONCELOS; CAMPOS, 2014).

Nesta perspectiva de aprendizagem pelo movimento, o próprio documento apresenta os conteúdos da Educação Física relacionados à produção de cultura corporal. Nesse viés, a dança, os jogos, o esporte, a luta e a ginástica estariam na qualidade de atividades comuns com representações corporais e características lúdicas que trabalham as mais diversas culturas humanas para atribuir o lazer, a expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 1997). Mastrascusa e Franch (2016), no livro “Corpo em Movimento, Corpo em Relação, Psicomotricidade Relacional no ambiente educativo”, descrevem que a psicomotricidade tem essa definição do movimento porque ele é uma forma natural de expressão do corpo que vive, move, sente, percebe, muda, imagina, pensa e fala. Ou seja, assim como os conteúdos da Educação Física que intencionam chegar a um estado de lazer e expressão de sentimentos a partir desse conceito, a psicomotricidade também vê o movimento corporal como um meio de manifestar as mais diversas sensações.

Os PCNs apresentam situações lúdicas, sejam elas de forma competitivas ou não. Favorecem a aprendizagem e, a partir das possíveis circunstâncias, o aluno irá realizar uma ampla gama de movimentos. Jogos, por exemplo, consistem em um momento de interação social bastante significativo, atribuído como uma motivação extra para que o interesse no aprendizado seja mantido. Esse tipo de atividade, na visão da psicomotricidade, define-se como uma atividade ou ocupação voluntária, na qual o real e a fantasia se misturam (MELLO, 1989). A intervenção psicomotora, por intermédio do jogo e do movimento, promove o desenvolvimento global, integrando o diálogo tônico,

as dimensões motoras, emocional, cognitiva, social, moral e espiritual (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Outra ligação que podemos fazer dos PCNs com a psicomotricidade ocorre na sua página 31 em um capítulo especial voltado para os portadores de deficiência física⁴. Neste capítulo, os PCNs dissertam sobre a importância de não excluir nas aulas de Educação Física alunos que sejam portadores de algum tipo de deficiência. É relatado que a participação, nesta disciplina, pode trazer inúmeros benefícios a esses alunos muito além do desenvolvimento motor, como o desenvolvimento da capacidade afetiva, da interação e da inserção social (BRASIL, 1997).

Para Mendonça (2012), a psicomotricidade tem um papel considerável quando se trata de crianças com algum tipo de déficit, pois ela se fundamenta no funcionamento do sistema nervoso em que uma parte não opera de forma independente uma vez que existe uma relação de interdependência motora, afetiva e cognitiva. Freitas e Israel (2008) partem do princípio de que psicomotricidade é um componente essencial do desenvolvimento humano e toda a dinâmica da motricidade reflete diretamente no corpo. Então, a atividade psicomotora pode ser uma possibilidade de o aluno deficiente aprender novas vivências e experiências, permitindo-o compreender o mundo de uma forma mais dinâmica e criativa.

Na ação educativa, trabalhando na aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências, é oportuno destacar a fundamental participação da psicomotricidade para que eles possam adquirir conceitos funcionais que permitam vencer desafios e enfrentar o mundo e suas barreiras, percebendo-se e agindo como atores sociais inacabados e diferentes, mas com direitos e deveres. (FREITAS; ISRAEL, 2008, p.9)

Neste capítulo, inclusive, os PCNs, ao citar que alguns cuidados devem ser tomados para se trabalhar com alunos com deficiência, ponderam a importância da presença de um psicomotricista no ambiente escolar, assim como outros especialistas.

É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Para que esses alunos possam frequentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves. (BRASIL, 1997, p.31)

Algumas das estruturas psicomotoras são citadas nos PCNs do 1º e 2º ciclo de forma bem direta e clara, e outras de forma mais indireta. Nessa leitura, podemos depreender alguma relação com as estruturas trabalhadas na psicomotricidade. O tônus, por exemplo, aparece de forma explícita na página 28, quando o documento relata que os aspectos de automatização não são suficientes para realizar um movimento. Então, entra em ação a atenção e, nela, está envolvida a regulação do tônus muscular junto aos processos de ajustes neuromusculares e de equilíbrio e a interpretação de informações perceptivas. Na página 29, os PCNs descrevem que uma das características da prática corporal é a elevação da excitação somática que o próprio movimento produz no corpo, elevando assim os batimentos cardíacos e o tônus muscular.

O ritmo é outra estrutura psicomotora referida nos PCNs, descritas de forma direta nas páginas 47 e 48, quando o documento faz um tópico sobre a Educação Física no primeiro ciclo e os seus objetivos. Os PCNs, nessas duas passagens, afirmam que, enquanto os meninos, por razões socioculturais, têm como experiências atividades que envolvam mais força e velocidade, as meninas tem mais facilidade naquelas que têm como competência os gestos expressivos, coordenação, ritmo e o equilíbrio (BRASIL, 1997). Essa última citada é considerada, inclusive, outra estrutura psicomotora. Sabendo dessa diferenciação, o documento enfatiza que as atividades devem ser mescladas, ou seja, as atividades de força e velocidade junto com as de ritmo, equilíbrio e coordenação. Além disso, no final do documento, há um tópico de orientações gerais que orienta o professor a viabilizar as características individuais para que sejam valorizadas com a distribuição de atividades de equilíbrio, força, velocidade, coordenação, agilidade e ritmo.

A palavra ritmo é destacada novamente na página 53, quando o documento expõe os conteúdos da Educação Física para o segundo ciclo, informando que, “nas atividades rítmicas e expressivas, é possível combinar a marcação do ritmo com movimentos coordenados entre si” (BRASIL, 1997, p. 53). No mesmo parágrafo, os PCNs explanam que “As manifestações culturais da própria coletividade ou aquelas veiculadas pela mídia podem ser analisadas a partir de alguns conceitos de qualidade de movimento como ritmo, velocidade, intensidade e fluidez; podem ser aprendidas e também recriadas” (BRASIL, 1997, p. 53). Nesses dois trechos, há uma associação indireta à estrutura psicomotora dissociação de movimento, quando é escrito sobre a realização de movimentos coordenados entre si e dos que podem ser recriados.

Há uma referência à estrutura psicomotora do ritmo no trecho dos PCNs, no qual destaca que, por meio de danças e brincadeiras, os alunos poderão conhecer as qualidades dos movimentos expressivos, sejam esses fortes ou fracos, leves ou pesados, rápidos ou lentos. Então, a intensidade, duração e direção se tornam eficazes para se adequar a novas técnicas. Desta forma, os alunos ficam capacitados a improvisar e criar coreografias para valorizar suas manifestações expressivas (BRASIL, 1997).

Os PCNs citam novamente a estrutura do equilíbrio em suas páginas para frisar os jogos e brincadeiras, como, por exemplo, a amarelinha ou o basquete. É possível trabalhar o equilíbrio corporal, fazendo o aluno se equilibrar com um ou dois pés após uma corrida ou salto para averiguar se há um desequilíbrio gerado por algum movimento realizado. Desta forma, pode-se fazer uma associação às valências que devem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física. Alguns autores (REIS, 2006; TUBINO; MOREIRA 2003) dividem o equilíbrio em estático, dinâmico e recuperado. O primeiro, de acordo com a ideia dos PCNs, seria o caso da criança se equilibrar somente com um pé, no caso da amarelinha ou se manter equilibrada com ambos os pés. O segundo estaria ligado ao jogo de basquete, como cita os PCNs, a criança deve manter o equilíbrio quando se mantém em movimento. O terceiro é equivalente ao controle corporal após um ato que gerou desequilíbrio, como, por exemplo, depois de um salto, uma ação que temos tanto na amarelinha quanto no jogo de basquetebol.

Corroboramos a ideia de Mello (1989) que sublinha que, na maioria dos movimentos, várias estruturas psicomotoras apresentam-se de forma conjunta. Quando os PCNs citaram o equilíbrio, constatamos menções de forma indireta a outras estruturas psicomotoras, como a coordenação motora global e fina, a dissociação de movimentos e a organização espaço temporal, já que, ao praticar esses jogos e brincadeiras, a criança terá que realizar movimentos de salto, arremesso, pegar, empurrar, equilibrar objetos, entre outros. Todos esses movimentos devem ser realizados com a devida noção de qual espaço ocupa e a distância que se deve alcançar.

No plano especificamente motor, os conteúdos devem abordar a maior diversidade possível de possibilidades, ou seja, correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar objetos, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e re bater com diversas partes do corpo e com objetos, nas mais diferentes situações. (BRASIL, 1997, p. 48)

As habilidades e capacidades podem receber um tratamento mais específico, na medida em que os alunos já reúnem condições de compreender determinados recortes que podem ser feitos ao analisar os tipos de movimento envolvidos em cada atividade. É possível sugerir brincadeiras e jogos em que

algumas habilidades mais específicas sejam trabalhadas, dentro de contextos significativos. É possível ainda solicitar que as crianças criem brincadeiras com esse objetivo. As habilidades corporais devem contemplar desafios mais complexos. Por exemplo, correr-quicar uma bola, saltar-arremessar, saltar-rebater, girar-saltar, equilibrar objetos-correr. (BRASIL, 1997, p. 53)

A estrutura psicomotora referente à organização espaço temporal é abordada em outras situações de forma mais esclarecedora nos PCNs. Quando o documento elenca que uma das aprendizagens da área de Educação Física é aprender a se movimentar, pois esse conhecimento "... implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço..." (BRASIL, 1997, p.27). Ao declarar a importância de o aluno entender seu corpo como um objeto integrado a fim de que ele tenha um conhecimento anatômico, fisiológico e biológico, pressupõe-se que ele será capaz de ter uma percepção do seu próprio corpo para saber analisar seus movimentos em relação ao tempo e espaço. Isso possibilitará que tenha noção de seus deslocamentos e da velocidade dos movimentos para atingir a meta dentro do espaço e tempo destinados para tal fim, tendo, desta forma, uma melhor performance dentro daquela atividade.

Por exemplo, quanto mais automatizados estiverem os gestos de digitar um texto, mais o autor pode se concentrar no assunto que está escrevendo. No basquetebol, se o aluno já consegue bater a bola com alguma segurança, sem precisar olhá-la o tempo todo, pode olhar para os seus companheiros de jogo, situar-se melhor no espaço, planejar algumas ações e isso o torna um jogador melhor, mais eficiente, capaz de adaptar-se a uma variedade maior de situações. (BRASIL, 1997, p. 28)

Dada a importância das aulas de Educação Física, o aluno pode obter conhecimentos em outras áreas, como a anatomia, por exemplo. Os PCNs citam a estrutura do relaxamento. De acordo com ele, por intermédio destes conhecimentos, o aluno terá uma compreensão sobre quais ossos e músculos estão envolvidos nos mais diversos movimentos. Assim, terão como perceber as situações de relaxamento e tensões do próprio corpo (BRASIL, 1997). Os PCNs, além do mais, frisam que a ginástica pode ser usada para os mais variáveis fins, inclusive, para o relaxamento corporal.

Podemos fazer uma pequena associação com as estruturas da imagem corporal e esquema corporal, pois os PCNs argumentam que, a partir do conhecimento sobre o próprio corpo, o aluno terá uma maior percepção de si. Esse documento auxilia o professor a ter um olhar cuidadoso sobre a imagem corporal de seus alunos. Nessa fase, o corpo do seu aluno começa a se desenvolver de uma forma que possa fazer surgir sentimentos de vergonha por conta da provável exibição de seu próprio corpo nas aulas

de Educação Física. Então, devido a essa possível circunstância, o professor precisa estar preparado para lidar com ocorrências como essas e saber responder questões atinentes a esse tipo de caso.

Já quanto a estrutura psicomotora lateralidade, os PCNs não chegam a fazer nenhuma menção clara e nem de forma indireta, por mais que seja através das brincadeiras e jogos que essa estrutura possa ser trabalhada.

8.1.2 PCNs 3º E 4º CICLO

O documento voltado para o 3º e 4º ciclo do ensino fundamental destina-se ao 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Atualmente, recebe a nomenclatura de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, publicado em 1998 e, assim como os PCNs, são voltados para o 1º e 2º ciclo do ensino fundamental. O documento tem como objetivo a auxiliar os professores em sua prática docente. É dividido em 10 volumes, incluindo, a introdução ao documento, as disciplinas que são trabalhadas nesses anos escolares e os temas transversais, sendo este remetido à Educação Física o de volume número 8.

Assim como os PCNs anteriores, estes começam apresentando o documento aos docentes com o intuito de transmitir as mesmas informações iniciais sobre o objetivo do trabalho que deve ser de preparado para os seus alunos. Esse propósito de ensino intenciona instruir o aprendiz a compreender o mundo que o cerca para que tenha consciência do seu papel na sociedade. Os objetivos gerais para o ensino fundamental são justificados com base no mesmo princípio. Ou seja, pode-se equipará-los com a psicomotricidade, pois, por ela, o professor/psicomotricista poderá auxiliar essa formação do cidadão ético, proativo e com responsabilidades sociais (DEBELL; SOUZA; SILVA 2017). Os objetivos voltados para a Educação Física do ensino fundamental se repetem nos dois documentos, indicando que, por meio das aulas, os alunos devem solucionar problemas que sejam de ordem corporal. Um dos propósitos que se pode perceber na abordagem psicomotora é informada por Ferreira et al (2011) que escreve que a psicomotricidade escolar é o desenvolvimento de uma consciência corporal.

Ao trazer uma breve história da Educação Física, os PCNs remetentes aos anos finais do ensino fundamental recitam o que já vem descrito nos PCNs de 1º e 2º ciclo, afirmando que, na década de 1980, a disciplina passa por uma transformação e a abordagem psicomotora começa a ganhar notoriedade devido ao intuito de formar um cidadão pleno. Outro conteúdo repetido nos documentos diz respeito à relevância da

inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, pois auxilia não só no desenvolvimento motor deles, como também no referente à parte afetiva, cognitiva e inserção social. Tudo também faz parte do conceito que a psicomotricidade sustenta através dessas vivências corporais nas quais os referidos alunos irão se desenvolver melhor e, assim, compreender melhor o mundo que o cerca (MENDONÇA, 2012;FREITAS;ISRAEL, 2008).

Além de trazer o princípio da inclusão como um dos norteadores da disciplina para o ensino fundamental, este documento apresenta o da diversidade, que para os autores é um meio de buscar as mais diversas possibilidades de aprendizagem nas dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos (BRASIL, 1998). Mello (1989) escreve que uma Educação Física motivadora e alegre na qual todos têm possibilidade de participar, de se expressar e de se relacionar com o próximo, é o suficiente para incentivar o aprendiz a criar um hábito de praticar atividades físicas de forma regular. Nessas circunstâncias, o professor deve reforçar a conscientização desses valores relacionados aos enfoques físicos, cognitivos, afetivos e socioculturais. Ademais, precisa relatar que, pelo fato da Psicomotricidade ser fundamentada em um amplo conjunto de ciências, ela pode tratar a relação do homem com o seu corpo, o meio físico e o sociocultural no qual convive.

Assim como os PCNs dos anos iniciais, os que se destinam aos anos finais do ensino fundamental dissertam sobre as práticas da cultura corporal de movimento, cujo documento relata que essas práticas corporais, competitivas ou não, favorecem a aprendizagem, pois permitem a realização de amplos movimentos. Além disso, incluem momentos de interação social que servem de motivação suficiente para o interesse da atividade ser mantida. Deste modo, pode se inferir que mais uma vez os conceitos que a psicomotricidade transmite, entrelaça-se com as referências escritas nos PCNs. Sabemos que a visão da ciência sobre o jogo e a brincadeira é que o real e o imaginário se misturam. Por meio desta prática psicomotora, o indivíduo se desenvolve por completo, levando em consideração todas as suas dimensões, incluído os aspectos emocionais, sociais, motores e cognitivas (MELLO, 1989; MASTRASCUSA, FRANCH, 2016)

No âmbito das práticas coletivas da cultura corporal com fins de vivência e expressão de emoções, sentimentos e sensações, as relações de afetividade se configuram, em muitos casos, a partir de regras e valores peculiares a determinado contexto estabelecido pelo grupo de participantes. Assim, é a partir do fato de uma atividade se revestir de um caráter competitivo ou recreativo, se a eficiência ou a plasticidade estética serão valorizadas, ou se as

regras serão mais ou menos flexíveis, que serão determinadas as relações de inclusão e exclusão do indivíduo no grupo. Na escola, ao considerar as opiniões e os interesses dos alunos no intuito de viabilizar a inclusão de todos, em última instância quem determina o caráter de cada dinâmica coletiva é o professor. Esse é um dos aspectos que distingue a prática da cultura corporal de movimento dentro e fora da escola. (BRASIL, 1998, p.55)

Mendonça e Rodrigues (2018) enfatizam que o professor deve saber interpretar essas expressões corporais dos alunos e conseguir identificar qual cultura corporal ele apresenta. Além disso, descrevem que o corpo humano é sede e lugar de produção de emoções, sentimentos e dos atos de linguagem (SIVADON, 1988, p.10 apud MENDONÇA; RODRIGUES, 2018, p.224). Nesse viés, os PCNs discorrem sobre essa concepção referente à cultura corporal, argumentando que o aluno irá expressar suas emoções e sensações, as quais têm como sede o corpo. Elas são transmitidas de diversas formas, inclusive, a partir de jogos dramáticos e massagens. Todos são objetivos, nos quais os PCNs trazem para esse ciclo “Valorização da cultura corporal de movimento como instrumento de expressão de afetos, sentimentos e emoções.” (p.75).

Além de trazer o objetivo de valorizar o movimento como instrumento de expressão de afetos, sentimentos e emoções, o documento alega que, de alguma forma, o professor deve refletir a maneira como a qual esses referidos estados dos alunos interagem com a aprendizagem das práticas da cultura corporal. Além do mais, orienta os docentes a refletir a forma que essas práticas contribuem para a construção do estilo pessoal de cada um e para as relações interpessoais que os mantêm inseridos no meio que os cercam (BRASIL, 1998).

A psicomotricidade relacional consolida a ideia na qual alega que o ser humano deve ser visto nas suas dimensões psicossociais e afetivas (VIEIRA, 2009) e, assim como o docente, o psicomotricista deve manter concepções atentas a expressões motoras do indivíduo, que ele trata, tentando entender o que o indivíduo quer transmitir sobre seus sentimentos, afetos e emoções através do corpo (DAMASIO, 2001). A partir dessas relações com o próximo, a interação social se torna significativa. Por meio das atividades lúdicas, ela fica mais latente com o professor ou com o psicomotricista ou com outro aluno (GOMES, 2007; SANTOS, 2015).

A palavra psicomotricidade é escrita três vezes nestes PCNs. A abordagem psicomotora é citada como o primeiro movimento renovador da disciplina, surgindo na década de 70. O documento informa que, baseado na psicomotricidade, a Educação Física

passa a se importar com o desenvolvimento do aluno e seus processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Com isso, deixa de se limitar aos gestos e movimentos técnicos como era no passado para se empenhar à formação integral do aluno. Contudo, o documento articula que trabalhar a Educação Física mediante a tendência psicomotora, torna a disciplina um conteúdo próprio com um conjunto de meios de reabilitação, readaptação e integração. Seria apenas um modo de ensinar outras disciplinas e a sociabilização, substituindo o conteúdo esportivo que valorizava a aquisição do esquema motor, da lateralidade, da consciência corporal e da coordenação viso-motora.

Outra ponderação presente nesse material diz respeito a esse novo contexto que colaborou para que o docente de Educação Física pudesse se sentir como um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Desta forma, o documento vê um abandono dos conteúdos como esporte, dança, ginástica e dos jogos, chegando inclusive a citar que esses conteúdos poderiam ser inadequados para os alunos (BRASIL, 1998).

Alguns autores concordam com esse critério de que a aplicação da Educação Física, por intermédio da abordagem psicomotora, afasta essa disciplina dos seus conteúdos, considerando a ciência como um modelo clínico e não apropriado para a escolarização. Assim, há pouco para contribuir para as aulas de Educação Física (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008). Bracht (1999) cita que a abordagem psicomotora já foi criticada por não conceder à Educação Física uma especificidade, considerando a disciplina como subordinada a outras e colocando o movimento como um mero instrumento em vez de um conhecimento a ser transmitido pelas escolas.

No entanto, quando olhamos para as tradições já arraigadas da psicomotricidade e da educação esportiva, somos levados a perguntar em que medida temos nos valido do riquíssimo patrimônio cultural vinculado ao corpo e suas expressões, uma vez que ambos podem ter um claro caráter de padronização cultural. No caso da psicomotricidade, o diálogo com os professores aponta que muitos entendem que a perspectiva de desenvolvimento não pode dizer respeito exatamente às “condutas psicomotoras”, mas à necessidade de lutarmos – via escola – pela possibilidade de todos terem oportunidades de um desenvolvimento condizente com a dignidade que merece a vida humana. Ou seja, os professores estão conscientes de que pouco adianta trabalharmos condutas motoras se a dignidade não for uma possibilidade para todos aqueles que frequentam a escola. Entendemos que quando falamos em dignidade já pressupomos que o direito ao brincar, ao jogar, ao aprender, à saúde, à integração social etc., dela faz parte. Nesse sentido, a psicomotricidade tal como se desenvolveu neste e em outros países a partir dos anos 1970, tem pouquíssimo a contribuir para a ressignificação das aulas de Educação Física. Por que isso acontece? Porque a psicomotricidade traz consigo um modelo clínico que é impróprio para a escolarização ao procurar determinar o que seria normal ou anormal sem considerar o contexto histórico,

político, social e cultural que oferece balizas para a corporalidade.
(OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p.308)

Algumas questões levantadas pelos PCNs sobre o motivo pelo qual a abordagem psicomotora torna, simplesmente, a Educação Física como um meio de se ensinar outras disciplinas, além de afastá-la dos seus conteúdos próprios, podem ser contestadas. Ou seja, quando o documento cita que o antigo conteúdo da disciplina escolar valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e a coordenação visomotora, acaba citando algumas estruturas que a própria psicomotricidade desenvolve, como a lateralidade. de forma direta.

Podemos associar a coordenação viso-motora às praxias globais e finas. Aliás, mesmo com a estrutura psicomotora nomeada como organização espaço temporal, quanto a consciência corporal e a aquisição do esquema motor, temos na psicomotricidade a construção da imagem e do esquema corporal do indivíduo, citada por diversos autores como meios de reconhecer o próprio corpo, de se desenvolver uma consciência corporal e de como o seu corpo é visto pelo outro (MELLO, 1989; ALVES, 2007). Esses esquemas podem para muitos não ser exatamente um sinônimo de consciência corporal, mas sim consideradas como parte do processo, acarretando uma extrema importância neste quesito (BRANDL, 2000).

A psicomotricidade deve proporcionar às crianças meios de desenvolver ao máximo suas potencialidades e destacar que a consciência de si depende da experiência com o mundo. O autor destaca três aspectos de experiência corporal advindos da psicomotricidade. Um deles é o esquema corporal, atribuído pela experiência do corpo em relação ao meio, permitindo a criança realizar diferentes ações e até elaborar o seu ego. Os outros aspectos da experiência corporal são citados por Vayer (1986, apud BRANDL, 2000). Os valores corporais e os conceitos corporais desenvolvem a experiência do corpo como símbolo e, por aprender os esquemas e os valores relacionados ao corpo, respectivamente, além desses autores, Ferreira et al (2011) escreve que os principais objetivos da psicomotricidade são:

- Permitir o desenvolvimento da consciência corporal (imagem e esquema corporal) e assim, melhorar o comportamento geral do indivíduo.
- Integrar o movimento à percepção, orientação e organização do espaço e tempo, como possível adaptação ao mundo exterior.

- Desenvolver as práxias globais e finas, e permitir maior estruturação espaço-temporal que gera ao indivíduo maior organização interna e externa. (FERREIRA et al, 2011)

Desta forma, é possível compreender que a visão da abordagem psicomotora pode sim se equiparar a alguns conteúdos da Educação Física escolar. Ademais, a formação integral de um aluno é de suma importância, pois formado na sua integralidade, terá a consciência do seu corpo, do local que ocupa, da sua importância para a sociedade. Ter noção disso instigaria o indivíduo a se cuidar para progredir aspectos que o ajude a ter melhores gestos técnicos em jogos, brincadeiras e esportes, como o desenvolvimento da lateralidade, das praxias motoras, da organização espaço temporal, do conhecimento do seu tônus muscular, da melhoria do ritmo, que deve se fazer cada movimento, do equilíbrio e até do relaxamento, que é de extrema relevância a qualquer prática corporal.

Ao citar a abordagem construtivista, infere-se que ela surgiu como oposição às antigas abordagens da Educação Física. Os PCNs descrevem a psicomotricidade, ressaltando que a visão psicomotora influenciou o construtivismo que busca a formação integral do sujeito, concentrando-se nas dimensões afetivas, cognitivas e motoras. Ambas trazem uma proposta de ensino para as crianças de 10-11 anos, dando mais uma vez uma visão que a psicomotricidade, e agora também a abordagem construtivista afasta a Educação Física do seu real conteúdo.

As estruturas psicomotoras aparecem nestes PCNs quando esses fazem menção ao tônus. A importância da sua regulação é relatada e também do relaxamento para a melhoria do automatismo e execução de movimentos. Além disso, trazem a mesma questão da elevação dos batimentos cardíacos e do tônus muscular ao praticar alguma atividade de prática corporal com grau crescente de excitação. Além dessas duas menções nos PCNs anteriores, há mais duas citações diretas ao tônus. Uma delas coloca-o como conteúdo que deve ser trabalhado para este ciclo, dentro de “conhecimento sobre o corpo”, dizendo que as mais diversas percepções dos diferentes níveis de tensão muscular precisam ser vistas, sendo relacionadas ao equilíbrio postural. Referem ainda quais interferências que o excesso ou a carência do tônus muscular trazem ao corpo do aluno. Outra menção feita de forma direta a esta estrutura está na parte em que alguns itens são citados como importantes para que o aluno possa fazer atividades físicas por prazer e não por obrigação, levando essa vivência para além dos muros escolares.

Os conhecimentos que derivam das situações de resolução de problemas podem ser utilizados por prazer funcional e de manutenção. Ou seja, fazer por prazer e para não esquecer, utilizar um conhecimento que resultou de um esforço adaptativo de aprendizagem e que, uma vez incorporado, pode ser exercido com um fim em si mesmo. Especificamente nos procedimentos gestuais/motores, a sua realização produz sensações corporais de excitação, tensão, alteração de tónus, relaxamento, fruição, cansaço, percepção de si e do outro por meio do toque, ou seja, experiências corporais ricas o suficiente para que se justifiquem por si só, em determinados contextos. (BRASIL, 1998, p.50)

Para a construção de um processo de aprendizagem de cada movimento da cultura corporal, a adaptação destina-se a construir um melhor conhecimento técnico de cada prática corporal. Portanto, é preciso de ritmo, estrutura psicomotora, que deve ser também, segundo os PCNs, trabalhada de forma individual e coletiva dentro das aulas de Educação Física. Para isso, o professor deve sempre analisar essa habilidade pessoal de seus alunos a fim de não se tornar uma atividade excludente para aqueles que tenham uma menor habilidade, assim como outras práticas motoras. O ritmo é associado a outra estrutura psicomotora do espaço temporal. No documento, essas duas estruturas caminham juntas.

Em princípio, é relevante sublinhar que todas as práticas da cultura corporal de movimento, mais ou menos explicitamente, possuem expressividade e ritmo. Em relação à expressão, essas práticas se constituem em códigos simbólicos, por meio dos quais a vivência individual do ser humano, em interação com os valores e conceitos do ambiente sociocultural, produz a possibilidade de comunicação por gestos e posturas. Em relação ao ritmo, desde a respiração até a execução de movimentos mais complexos, se requer um ajuste com referência no espaço e no tempo, envolvendo, portanto, um ritmo ou uma pulsação. (BRASIL, 1998, p.71)

A ligação entre as duas estruturas é referida quando os PCNs sugerem como o conteúdo dentro de conceitos e procedimentos devem ser adotados em atividades rítmicas e expressivas para o 3^a e 4^a ciclo do ensino fundamental. Há um desenvolvimento da noção espaço/tempo, vinculada ao estímulo musical e ao silêncio relacionado ao sim ou ao outro, enfatizando mais uma vez a importância dessas duas estruturas trabalhadas em conjunto. Então, mais uma vez, o documento corrobora a narrativa de Mello (1989) que alega que duas ou mais estruturas se completam e podem ser desenvolvidas juntas. O espaço/tempo, como os PCNs se referem a esta estrutura, não vinculado somente às danças e expressões rítmicas. O documento apresenta a importância, assim como os anteriores, do desenvolvimento da noção espaço temporal para a melhoria de movimentos, deslocamentos dentro de outras atividades corpóreas.

O relaxamento é associado à estrutura tônus, pois quase sempre que essa palavra aparece, surge como solução para o relaxamento de contração e tensão muscular. O documento propõe que essa estrutura deve ser disponibilizada para os discentes atendendo a propostas feitas pelos docentes, assim como os esportes, jogos e brincadeiras para serem exercidas como uma prática que sirva de manutenção ou recuperação de saúde.

Algumas estruturas não aparecem de forma direta, mas é possível fazer algumas associações. Como já foi visto, podemos fazer uma ligação às praxias, à noção espaço temporal, à estrutura esquema e imagem corporal quando os PCNs citam que a abordagem psicomotora afasta a Educação Física dos seus conteúdos principais. Além dos antigos aspectos que eram levados em conta nas aulas e se perderam, como a aquisição do esquema motor, lateralidade (esta estrutura sendo citada diretamente), consciência corporal e coordenação viso-motora, além da citação clara e direta à lateralidade.

As praxias motoras, principalmente a global, são descritas de forma indireta várias vezes quando o documento cita que, mediante as práticas corporais, o aluno irá desenvolver a coordenação de seus gestos motores e uma coordenação corporal necessária para melhorar seu desempenho em esporte, jogos, brincadeiras, lutas e danças. Quanto a dissociação de movimentos, compreendemos como as menções feitas aos movimentos esportivos, pois, neste momento, o praticante dessas atividades deve conseguir desenvolver diversos movimentos com diferentes partes do corpo ao mesmo tempo.

8.1.3. PCNs DO ENSINO MÉDIO (PCNsEM)

A última etapa da educação básica, o ensino médio, possui PCNs que foram criados no ano 2000 com sua divisão feita de forma diferente dos PCNs anteriores, divididos em apenas 4 disciplinas separadas em conteúdos semelhantes. A Educação Física se insere como “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”, junto à Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Informática. No ano de 2002, o Ministério da Educação (MEC) lançou um documento complementar chamados PCNs+ do Ensino Médio, que tem como objetivo dar orientações adicionais aos PCNsEM, estando a disciplina de Educação Física junto à Língua Portuguesa, Estrangeira, Artes e Informática. Portanto, neste capítulo, realizaremos a análise desses dois documentos.

Ambos apresentam uma introdução que acentua a importância das múltiplas formas de se comunicar, ou seja, as mais diversas maneiras de linguagens. Portanto, nessas considerações iniciais, os documentos abordam os variados tipos e formas de comunicação existentes, referindo-se à linguagem como um objeto que permeia os conhecimentos e as formas de conhecer, os pensamentos e as formas de pensar, a forma de se comunicar e de agir. Essas questões tornam-na como um produto cultural nascido das práticas sociais (BRASIL, 2000, p.5), sendo, na língua materna, estrangeira ou na linguagem corporal.

O caminho a percorrer vai da compreensão e do uso particular das linguagens específicas empregadas nas práticas de cada disciplina à compreensão e à análise da faculdade humana de construir e utilizar a linguagem – substrato comum. Por exemplo: entender que a língua materna gera significação para a realidade e fundamenta a identidade cultural não é uma competência desvinculada do estudo contrastivo entre a Língua Portuguesa e a Língua Estrangeira que integra o currículo da escola. Do mesmo modo, a compreensão da identidade cultural enformada pela língua materna não se desvincula da compreensão de semelhante identidade resultante de e expressa na linguagem corporal, em disciplinas como Arte e Educação Física. (BRASIL, 2002, p. 26)

Os PCNsEM sublinham que a linguagem corporal é tratada de forma não verbal, estudada, predominantemente, nas Artes e na Educação Física, sendo, nessa última, por meio da linguagem corporal (BRASIL, 2002).

Na psicomotricidade, o diálogo tônico permite o indivíduo a se comunicar pela sua postura, isto é, pela sua linguagem corporal. Esse ato comunicativo é realizado mediante gestos e movimentos (MARINHO *et. al*, 2012). Para Wallon, esses aparecem antes mesmo da linguagem falada, citadas por ele como prova de uma vida psíquica (WALLON apud MASTRASCUSA; FRANCH, 2016). Logo, antes mesmo da, usamos a linguagem corporal e nos comunicamos via diálogo tônico.

Mieiro (2003) escreve que o movimento é uma das primeiras formas de se comunicar, surgindo desde a primeira infância e se mantendo pelo o resto da vida. O indivíduo se desenvolve por essa união e pela linguagem simultaneamente ao aspecto psicomotor e o linguístico. Então, o movimento é um conhecimento fundamental para o desenvolvimento pleno do ser humano para conseguir explorar o mundo ao seu redor.

Quando os homens se comunicam, lançam mão de um vasto repertório: usam todo o corpo e todos os textos nele manifestos. Essas comunicações são textos, isto é, gestos – tomados num sentido mais amplo do que apenas movimentação de partes do corpo. Incluem desde o sutil franzir de sobrancelhas até o vigoroso acenar dos braços, o jeito de andar e de se sentar. Gestos são textos,

movimentos comunicativos do corpo impressos por uma determinada cultura, como ressalta Campelo (1996, 8). (BRASIL, 2002, p. 140)

Ainda em relação à linguagem corporal, o documento publicado em 2002 afirma ser essencial a escola entender a importância da utilidade de todas as linguagens como elemento fundamental para o conhecimento e formação da identidade dos alunos. Desta forma, essa adequação poderá contemplar não só a linguagem falada e escrita, mas também a artística, lúdica e motora. Os documentos frisam alguns propósitos que devem ser atingidos pelos alunos pelo uso dessa linguagem. Um deles destina-se a atribuir ao aluno uma competência de se comunicar adequadamente; o outro é um objetivo geral de todas as áreas do ensino médio, porém as características mais específicas são voltadas para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois é, nesta área, que esse domínio será feito das mais diferentes formas (BRASIL, 2002).

Esses objetivos descritos pelos PCNs+ estão nos PCNsEM, salientando a importância do aluno ser capaz de compreender os mais variados sistemas simbólicos das diferentes linguagens como a forma de expressão e comunicação de informação. Tudo continua sendo reforçado por ambos os documentos ao enumerar que as habilidades e competências específicas desses eixos implicam em: usar as mais diferentes linguagens como forma de expressão, comunicação e informação, analisar as linguagens como geradora de acordos sociais e como legitimadora desses acordos (BRASIL, 2002, p.50).

Vieira (2009) afirma que a psicomotricidade relacional privilegia a comunicação, principalmente, a não verbal, mediante situações lúdicas e dinâmicas com o corpo em movimento. Os jogos espontâneos são alguns desses em que faz o corpo participar de todas as dimensões. Além disso, esses movimentos buscam induzir situações que permitam o sujeito expressar seus sentimentos e libertar seus desejos para conseguir se comunicar. “A Psicomotricidade Relacional, enfim, é uma prática que permite a libertação do desejo e do prazer de ser, de comunicar-se de estar vivo” (VIEIRA, 2009, p.64).

Ao dar continuidade à leitura da obra de Vieira (2009), compreendemos que psicomotricidade relacional pretende captar os mais diversos níveis de comunicação corporal a partir dos jogos espontâneos. Com isso, é possível decodificar as nuances expressas nas relações, levando em consideração o desenvolvimento psicomotor e sócio histórico do sujeito. Desta forma, poder-se-á atender as necessidades que estão em

formação nele, no aspecto psíquico, motor e emocional que, segundo o autor, influem diretamente na construção e no desenvolvimento da personalidade.

No decorrer de nosso estudo, percebemos as possibilidades de fazer uma ligação com as aulas de Educação Física por meio de atividades corporais. Nesse caso, o professor pode observar esses aspectos psicomotores, psicossociais e afetivos. Os PCNs+ apontam a relevância dessa tarefa, pois “ao ler o corpo do aluno, o professor pode facilitar seu trabalho de decifrar os vestígios da cultura em que está imerso aquele jovem ou adulto;” (BRASIL, 2002, p. 144).

Intuímos que professor não deve controlar esses sentimentos que são expressos durante as atividades físicas, pois, fazendo isso, ele estaria imobilizando o corpo do seu aluno, deixando-o sem reações e sem vibrações. Essa reação poderia colaborar para que o aluno pudesse ter ideias conservadoras, tensas e rígidas. Portanto, ao dar oportunidade para o jovem se expressar, o docente lhe proporcionará sentir emoções, transmitir vontades, acarretando sentimentos e movimentos considerados importantes (BRASIL, 2000, p. 38). Os PCNs+ ainda afirmam que esse aluno deve ser capaz de realizar essa leitura do seu próprio corpo e a do corpo do colega para entender mais propriamente os textos e seus contextos.

O professor deve cumprir o seu papel de mediador, adotando a postura de interlocutor de mensagens e informações; sendo flexível no tocante às mudanças do planejamento e do programa de curso; mostrando aos alunos que aquele é um espaço de aprendizagem e procurando entender e aceitar as relações corporais existentes no mundo humano para o bom desempenho do seu papel de educador. É com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. Essa é a nossa existência, na qual temos consciência do eu no tempo e no espaço. O corpo, ao expressar seu caráter sensível, torna-se veículo e meio de comunicação. A comunicação corporal entre os indivíduos tende a acontecer quando estes têm a consciência de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e intencionalidade. Portanto, a receptividade e a transmissão de informações, através dos movimentos corporais entre os indivíduos acontecem de maneira natural e espontânea, sucedendo-se entre eles um elo de ligação preso pela sensibilidade. A comunicação é uma negociação entre pessoas, um ato criativo. E quando nós nos comunicamos formamos um sistema de interação e reação integrado em harmonia. (BRASIL, 2000, p. 38)

Ao contrário do que transmitem os PCNs do 3^a e 4^a ciclo, que afirmam em seu texto que a abordagem psicomotora afastou a Educação Física dos seus conteúdos, o PCNsEM informam que as áreas psicomotoras, humanistas e desenvolvimentistas ajudam a Educação Física buscar sua nova identidade e conduzir um reestudo da importância do trabalho com o movimento dentro da unidade escolar (BRASIL, 2000, p. 34).

Essa cultura corporal, vista com bastante ênfase na abordagem psicomotora, passa a ser considerada no seu sentido amplo dentro da Educação Física. O documento que serve como orientações complementares, trazendo os conteúdos de linguagens, códigos e suas tecnologias, afirma, em sua introdução, empreendida por Suraya Darido, essa importância da disciplina inserir e integrar os alunos nessa esfera, formando um cidadão que vai produzir, reproduzir e transformar essa cultura. Por essas razões, deve aplicar os instrumentos necessários para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas o benefício do exercício da cidadania para atribuir aos jovens uma melhor qualidade de vida.

Os PCNs+ apresentam uma visão diferente do documento do ciclo anterior, mostrando que a cultura corporal pode ser usada dentro dos conteúdos da Educação Física e a formação completa do sujeito ser o seu principal objetivo. O mesmo material difere, em análise, quanto a interdisciplinaridade enquanto documento anterior diz que, por conta das novas abordagens, a Educação Física se tornou um meio de ensinar outras disciplinas. O documento voltado para o ensino médio descreve a importância de trabalhar a interdisciplinaridade, exemplificando como pode ser feita envolvendo em um só trabalho as seguintes áreas: Artes, Sociologia, Filosofia, Biologia, História, Língua Portuguesa e Educação Física. Ademais, para afirmar a importância do trabalho interdisciplinar, o documento acentua que esse tipo de trabalho serve para estimular o aluno a perceber a importância ou sentir a necessidade de recorrer a outras disciplinas para compreender aquela que está sendo trabalhada. Nesse viés, consegue compreender que as disciplinas estão interligadas e não são aprendidas de formas separadas.

Reitera-se que a interdisciplinaridade não invalida os contornos específicos de cada disciplina, até porque não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações. Ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional. A organização do currículo do novo ensino médio em áreas não pressupõe que o profissional seja um gênio e domine todos os conhecimentos de uma área, mas que entenda a relação de sua disciplina com as da mesma área e com todo o currículo. Assim, a interdisciplinaridade e a contextualização são recursos para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre as disciplinas e entre as áreas nas quais as disciplinas venham a ser agrupadas. (BRASIL, 2002, p. 154)

O mesmo documento relata que as aulas de Educação Física não podem ser excludentes, mudando a visão de uma disciplina que por anos se pautou em separar os aptos dos inaptos. Nesse informe, é mencionado que o professor deve apoiar, estimular, incentivar, promover e acolher o estudante. Assim, a prática corporal além de dar

oportunidade de participação a todos nas aulas de Educação Física, também proporciona fruição corporal, reflexão sobre o corpo, sobre a sociedade, ética, estética e relações inter e intrapessoais. Marinho *et al.* (2012) escreve que a psicomotricidade é importante na vida do ser humano, pois nos tornamos humanos através das relações que estabelecemos com o meio ambiente e com os outros. Esses aspectos são bem trabalhados na psicomotricidade relacional.

Ainda em relação à linguagem corporal, de forma direta nas aulas, o documento de 2002 conclui que, como disciplina, a Educação Física deve propiciar aos alunos que ordenem de uma maneira articulada os dados de experiências comuns aos membros da mesma comunidade. Então, poderão possibilitar a linguagem corporal como interação social, capaz de ampliar o reconhecimento do outro e de si mesmo. Para esse desenvolvimento da linguagem da comunidade como interação social e reconhecimento de si e do outro, os trabalhos em grupo são importantes, pois, nele, esse convívio é valorizado e as diferenças são trabalhadas (BRASIL, 2002). Esses aspectos podem ser comparados, mais uma vez, com a psicomotricidade relacional, pois ela favorece o processo de interação, desenvolvendo a capacidade relacional numa comunicação afetiva, na qual a autenticidade e o respeito possam ser parâmetros para a vida (VIEIRA,2009).

Quanto às estruturas psicomotoras, as citações, tanto de forma direta quanto de forma indireta, em ambos os documentos, são mais simples do que nos outros. Já em relação à imagem corporal, cuja publicação se sucedeu em 2002, consta-se a importância que o professor tem sobre a auto imagem do aluno devido à influência que exerce sobre ele. Ou seja, caso o docente expresse para seu aluno que ele talvez não seja capaz de realizar determinada atividade, pode causar um efeito negativo no que concerne ao pensamento do aprendiz de acreditar que a tarefa seja realmente impossível de ser cumprida, acarretando uma auto imagem adversa.

Justamente, a educação psicomotora serve para trabalhar o movimento, pois tem como objetivo oportunizar o sujeito a descobrir o seu próprio corpo, proporcionando uma motricidade de maneira expressiva e, ao mesmo, uma importante integração com o seu meio social. Ou seja, este sujeito será capaz de construir uma auto imagem positiva e confiante (BEZERRA,2011). Se houver a decisão do professor em não permitir seu aluno realizar as atividades corporais, excluindo-o de tal tarefa por enxergá-lo como incapaz,

ocasionará essa auto imagem negativa que é contrária à concepção da educação psicomotora.

Quanto ao esquema corporal, temos uma única citação nos PCNsEM, escrita na página 65, ressaltando que, pelas aulas de Educação Física e pelos jogos construídos com esquemas corporais próprios, pode haver um número crescente no conhecimento do corpo e na possibilidade de compreensão das regras sociais. Essas descrições corroboram a análise de Le Boulch (1983) que escreve que o esquema corporal é uma intuição de conjunto ou conhecimento do nosso próprio corpo.

Quanto ao tônus, em nenhum momento, esse termo ou outro similar a ele (como tonicidade ou diálogo tônico) aparece em algum dos dois documentos. Contudo, se vemos o tônus como uma tensão muscular, podemos encontrar algumas citações indiretas nos PCNsEM, que citam as palavras musculatura ou muscular para se referir a dores e problemas musculares. Essas duas ocorrências podem ser ocasionadas por conta da falta de realização de exercícios físicos ou pelos esforços exagerados deles, dando ao professor a tarefa de explicar a importância da realização de treinos de forma consciente. Já os PCNs+ se aproximam mais da ideia de como o tônus é visto na psicomotricidade devido a sua convicção que declara que, pela aula de Educação Física, é possível falar sobre o sistema muscular e exercer atividades para a movimentação e postura, num trabalho junto à disciplina de Biologia. O documento cita também que, nas aulas noturnas, as turmas de EJA, devido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem a Educação Física como uma disciplina optativa disponível somente para alguns alunos. Do contrário, a maioria das aulas de Educação Física podem ser ministradas de modo mais ergonômico dos movimentos e das posturas, trabalhando o lazer e o exercício de relaxamento e compensação muscular, ou seja, treinando uma diminuição do tônus que tiver mais tenso após um dia de trabalho daqueles alunos.

Em outra passagem textual, a palavra muscular aparece nos PCNs+, mostrando-nos outras estruturas psicomotoras juntas, ressaltando que, por mais que seja complexo, a Educação Física pode avaliar a aprendizagem do movimento e analisar fatores como força muscular, resistência, agilidade, equilíbrio, ritmo e outros mais. A estrutura ritmo, além de aparecer como um dos fatores que devem ser avaliados nas aulas de Educação Física, manifesta-se em ambos os documentos ligado diretamente à dança. Além disso, é

citada como um conteúdo que deve ser levado em consideração nas aulas, pois os mais variados ritmos podem ser trabalhados nas aulas.

já o equilíbrio, que se encontra na mesma frase que ritmo e a palavra muscular, descreve a importância do discente realizar atividades que gerem desequilíbrio. Todavia, o propósito do documento é gerar uma construção equilibrada de pensamentos, ou seja, não menciona em nenhum momento sobre o equilíbrio corporal.

Outra estrutura em evidência é o relaxamento, que é relatado quando os documentos dissertam sobre a forma muscular ou dores musculares. Além desses momentos, esse é citado pelos PCNsEM como um aprendizado importante que pode ser obtido nas aulas de Educação Física por meio da prática de exercícios físicos, junto ao conhecimento sobre alongamento, flexibilidade e a manutenção da frequência cardíaca. A vantagem desses exercícios resulta em uma possível melhor qualidade de vida. O documento também menciona que o relaxamento é como uma técnica que deve ser exercida na ginástica e também como preparação ou recuperação de outras atividades.

Sem diferenciar muito do que os PCNs anteriores trazem sobre a estrutura organização espaço temporal, esses dos documentos também citam esta estrutura como um meio de saber se locomover e se posicionar de forma certa dentro do espaço e tempo determinados para realizar certas atividades ou movimentos. A coordenação motora fina não aparece em nenhum dos dois documentos, já a coordenação motora global aparece de forma bem superficial nos PCNs+, quando o documento conta que a avaliação na Educação Física era feita através de testes físicos, onde se avaliava o aluno que conseguia realizar ou não tal movimento e alguns desses movimentos servia para avaliar a força dos membros superiores, inferiores e abdominal e a coordenação motora geral dos alunos, onde os alunos eram classificados como de fracos a excelentes de acordo com seu desempenho nas aulas. Além da motricidade fina, a lateralidade e a dissociação dos movimentos não aparecem nos documentos analisados.

Assim como os documentos que servem como parâmetro para os anos do ensino fundamental, o documento do ensino médio faz referência a um dos termos mais usados na psicomotricidade, a afetividade. Contudo, essa menção, no documento citado, é de menor intensidade, expondo apenas que, ao longo da história da disciplina, somente os aspectos motores eram avaliados e, atualmente, os cognitivos, sociais e afetivos também devem ser avaliados.

8.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAL PARA EDUCAÇÃO BÁSICA – DCNEB

Documento publicado em 2013 pelo MEC que reúne as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que estabelecem uma base nacional comum que tem como finalidade orientar o desenvolvimento das propostas pedagógicas da educação brasileira. O DCNEB é uma atualização dos antigos PCNs, surgindo após algumas modificações no cenário da educação nacional, como a mudança de 8 para 9 anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013). Há resoluções nele para todas as etapas da educação básica, além da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. Suas informações também são voltadas para a Educação no Campo, Indígena, Quilombola, Especial, Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Técnica. Neste tópico, iremos analisar as menções à psicomotricidade no documento dentro da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio.

Assim como os documentos apresentados anteriormente, o DCNEB enfatiza que, pela educação, é possível potencializar o ser humano como um cidadão pleno. Além disso, contextualiza que a prática educacional se concretiza nas relações sociais nas quais devem transcender o espaço escolar, afirmando que, nesse meio, o sujeito aprende a construir sua identidade junto às suas transformações corporais, afetivas-emocionais, socioeconômicas, cognitivas e socioculturais (BRASIL, 2013). Esse argumento corrobora a concepção da educação psicomotora que visa formar o cidadão em seu aspecto motor, cognitivo e social (MELLO, 1989; MASTRASCUSA, FRANCH, 2016).

Em suas páginas iniciais, o DCNEB aponta que assim como os PCNsEM, a interdisciplinaridade é um aspecto importante que deve ser trabalhado na educação básica. Declara que, por essa abordagem, a transversalidade do conhecimento ocorre como um trabalho de cooperação e troca. Essa interdisciplinaridade facilita os caminhos do processo formativo do estudante, sendo contrárias à ideia que os PCNs 3º e 4º ciclo apresentam sobre a educação psicomotora, ressaltando que afasta a Educação Física do seu ideal por dar a ela uma visão interdisciplinar.

Ao explicar o objetivo de cada etapa da educação básica, o documento descreve que a educação infantil intenciona, além do desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, desenvolver as competências desse aluno mediante atividades lúdicas, usando jogos e brinquedos, por exemplo. Esta etapa deverá se ater ao cuidado com a educação e valorizar

a conquista da cultura da vida e dar ênfase à gestão da emoção desses alunos com essas atividades orientadas pelo profissional de educação (BRASIL, 2013).

Os objetivos supracitados acima são especificados também nos artigos da resolução que regulamenta o DCNEB. Segundo Mello (1989), alguns autores, como Piaget (1975) e Wallon (1979) abordam a importância dos jogos, detalhando que o princípio de todos é um equilíbrio entre a assimilação do “eu e da vida social”. Além disso, ressalta que as relações sociais surgem a partir deles.

Fonseca (2010), Mendonça; Rodrigues (2018) e Maximiliano (2004) escrevem que a psicomotricidade realiza um trabalho completo, almejando as sensações, as percepções e as emoções. O corpo funciona como sede desses sentimentos, sendo uma matéria visível que reflete as transformações psíquicas e afetivas nas quais a percepção dos sentimentos, emoções e pensamentos é expressa nesse corpo. Quanto ao ensino fundamental e médio, o DCNEB dá ênfase apenas à importância da manutenção, consolidação e aprofundamento do processo formativo do sujeito como um cidadão pleno e autônomo com pensamento crítico que possa atuar de forma efetiva na cidadania.

O DCNEB, após fazer uma introdução geral e trazer os primeiros artigos que fazem parte da homologação da lei, resume detalhadamente o propósito de cada etapa da educação básica. Assim como na introdução e nas linhas da lei, a parte do documento voltada para a educação infantil, novamente, relata que as atividades devem ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, considerando as dimensões motoras, afetivas, cognitivas, ética, linguística, estética e sociocultural (BRASIL, 2013). Ou seja, o documento mais uma vez destaca a importância da formação do indivíduo na sua forma plena desde a educação infantil.

Em relação a esta etapa da educação básica, o documento novamente faz referência à relevância do divertimento, afirmando que brincar se sucede de diversas formas e auxilia nos mais variados aspectos da evolução da criança. Uma atividade cuja importância, nesta etapa da educação, é defendida por Piaget (1975), Wallon (1979) e Mello (1989).

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86)

Outro aspecto comparativo à educação psicomotora que o DCNEB apresenta, diz respeito à primeira etapa do ensino básico, no trecho em que o documento faz menção à importância de ser oferecido à criança o trabalho com os mais diversos tipos de linguagens. Esse tópico é defendido por Mieiro (2013) e Mastrascusa e Franch (2016), que escrevem sobre relevância do uso da linguagem corporal como forma de se expressar para se comunicar com o mundo ao seu redor. Desse jeito, será possível manifestar seus sentimentos, dores, afetos e até medos. Para o documento nacional, essas linguagens ajudam a criança a reconhecer o mundo no qual está inserida. Além disso, deve ser usada em imagens, sons, fala e escrita, valorizando constantemente o aspecto lúdico por meio das brincadeiras e das culturas infantis.

Nesta fase de desenvolvimento do sujeito, as práticas psicomotoras, usadas de forma correta, estimulam as expressões corporais, fazendo o aluno ver o seu corpo como um instrumento de interação com o mundo e com a realidade na qual está inserido (NEGRINE, 1995; ALMEIDA 2016). Essa argumentação também está presente no DCNEB, ressaltando a importância ao uso da linguagem corporal para se comunicar, a realização de atividades que desenvolvam a expressão motora e as situações que a criança esteja percebendo em seu próprio corpo. Essa última a permite criar, construir e desenhar, utilizando matérias e técnicas variadas como a música, dança e teatro. Tais tarefas, segundo o documento, abrem possibilidades de consideráveis vivências motoras e desenvolvimentos, que ajudam a criança a entender o mundo que a cerca.

Ao começar a detalhar melhor os objetivos e as diretrizes para o ensino fundamental, o DCNEB cita também a importância da formação do sujeito em seu aspecto, social, cognitivo e afetivo. Esta parte que, na breve introdução feita, não aparece como importante para o ensino fundamental. Assim como o capítulo voltado para a educação infantil, o que se refere ao fundamental, destaca a importância da linguagem, principalmente para o ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano), porém a relevância da linguagem corporal, do movimento, da expressão como forma de se comunicar não aparece neste trecho, mesmo com a Educação Física sendo frisada mais à frente dentro da área de linguagem.

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da

Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013, p. 121)

Ao falar sobre as aulas de Educação Física e Artes para o ensino fundamental, o documento traz mais uma vez a importância do lúdico, da fantasia, do trabalho afetivo e emocional, intensificando os objetivos da educação psicomotora referente à importância de trabalhar no lúdico e usar o “faz de conta” para dar ao sujeito meios de pensar, se expressar e se tornar um cidadão pleno em todos os aspectos funcionais, usando sempre o movimento como meio de aprendizagem (MELLO,1989; MASTRASCUSA, FRANCH, 2016).

Um dos princípios e finalidades que orientam o Ensino Médio e a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa de ensino anterior não são somente os conhecimentos cognitivos, mas também os conhecimentos sobre cada disciplina. Essa visa também as dimensões físicas, sociais e afetivos, imaginando-se que o sujeito chegará a essa etapa como um ser completo, para Silva (2005, apud, BRASIL, 2013, p.167). Segundo o documento, se algum desses aspectos não forem trabalhados de forma correta, o desenvolvimento será limitado da mesma forma que o aspecto emocional-afetivo e o físico-corpóreo. Ambos são trabalhados de forma periférica, cabendo a nós entender que não se tem crescimento intelectual e afetivo sem um corpo, havendo assim as seguintes múltiplas dimensões: físico, social, intelectual e emocional (BRASIL, 2013).

Como fundamento dessa necessidade podemos recorrer, por exemplo, a um dos grandes pensadores dos processos cognitivos, Henry Wallon, e apreender, a partir dele, essa natureza multidimensional implicada nas relações de ensinar e aprender. Segundo Wallon (apud Silva, 2005), para que a aprendizagem ocorra, um conjunto de condições necessita estar satisfeito: a emoção, a imitação, a motricidade e o *socius*, isto é, a condição da interação social. Esses quatro elementos, marcados por uma estreita interdependência, geram a possibilidade de que cada um de nós possa se apropriar dos elementos culturais, objeto de nossa formação. Na ausência de qualquer um deles, esse processo ocorre de forma limitada. (BRASIL, 2013, p. 167)

Para Sócrates, esse pensamento de corpo e alma também era entendido como algo integrado (CASSIMIRO, GALDINO, SÁ, 2012). O DCNEB disserta que não existe um

crescimento intelectual e afetivo sem um corpo e, quando se estuda esse assunto à luz da psicomotricidade, é compreensível que o corpo não se pode separar da alma, do afeto, dos sentimentos, pois, através desse corpo, tais desejos e vontades são expressados (MENDONÇA; RODRIGUES, 2018; VIEIRA, 2009). Então, somente assim se forma um cidadão de modo pleno. Portanto, intuímos que a psicomotricidade tem uma visão holística do corpo e da motricidade, considerando o ser humano possuidor de um organismo complexo e integrado entre corpo e cérebro, possuidor de uma mente (FONSECA, 2010).

Por mais que o DCNEB traga um trecho sobre a formação completa do sujeito na última etapa da educação básica, há fragmentos textuais parecidos nas demais etapas, quando o documento disserta sobre essa formação completa no ensino médio como foco predominante e na formação do aluno pensante, cidadão político, alguém que contribua para a sociedade em que vive (BRASIL, 2013). Outro aspecto da psicomotricidade que também está ausente na parte do documento analisada são as estruturas psicomotoras. Nenhuma delas aparece de forma direta ou indireta e a palavra psicomotricidade se encontra de forma similar a essas, não possibilitando a chance de um debate.

8.3 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – RCNEI

Com objetivo de servir como uma espécie de parâmetro a ser seguido por docentes que trabalhem com a primeira etapa da educação básica, o RCNEI foi publicado pelo MEC em 1998, dividido em 3 volumes. No primeiro, o introdutório, há uma reflexão a respeito das creches e pré-escolas nacionais, abordando os fundamentos e as concepções sobre as crianças, a educação, a instituição e o profissional, para orientar e organizar os demais volumes. O segundo volume tem como conteúdo os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, tendo como título *Formação Pessoal e Social*. O terceiro e último volume, que é intitulado *Conhecimento de Mundo*, disserta sobre movimento, a Música, as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Escrita, a Natureza e Sociedade e a Matemática. Todos com um único propósito: o desenvolvimento integral das crianças.

o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e

a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.5)

No início de cada um, há um texto denominado “Carta do Ministro” que discorre sobre a importância das brincadeiras para essa etapa da educação básica. Salienta que as brincadeiras e os cuidados essenciais a essas crianças devem ser incorporados às atividades educativas. Esse entendimento do quanto se divertir é essencial para os alunos desta etapa educacional é vista ao longo dos 3 volumes.

Desta forma, brincar coincide com a forma da criança se expressar e interagir. A partir disso, os aspectos físicos, sociais, emocionais, afetivos e cognitivos serão trabalhados. Essa ação favorece a autoestima da criança, pois, nesta atividade lúdica, a criança supera as dificuldades de forma criativa (BRASIL, 1998), sendo possível então sentir que é capaz de criar, recriar, pensar e resolver problemas mediante brincadeiras.

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- [...] brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; [...] (BRASIL, 1998, p.63)

Para Winnicott (1975, apud MELLO, 1989, p.69), ao brincar, a criança além de encontrar prazer, é capaz de dominar suas angústias e impulsos. Esse tipo de entretenimento proporciona à criança experiências internas e externas que são fundamentais para seu desenvolvimento. Divertir-se é, então, um meio importante para dar à criança o poder de tomar decisões, se expressar e conhecer a si e o mundo ao seu redor. Essa atividade lúdica oferece oportunidades a elas de fazer descobertas a fim de explorar todos os tipos de movimentos e aprender regras de convivência sem deixar de demonstrar seus desejos e sentimentos (GOMES, 2007; SILVA 2017). Essas ideias corroboram a definição da RCNEI a respeito dessas atividades lúdicas, que atribuem à imaginação como uma forma da criança evoluir em suas capacidades intrínsecas e extrínsecas, essenciais para o seu desenvolvimento como indivíduo.

Para Silva (2017), o divertimento deve ser uma ação livre e a principal atividade da criança. Por isso, ela não deve só brincar na escola ou fora dela visto que as pesquisas comprovam que esse entretenimento pode ser um meio da criança aprender e

compreender o que a rodeia, como um modo de expressão e comunicação privilegiada (DÉSOBEAU, 1982 apud MELLO 1989).

Para o referencial voltado para a educação infantil, o professor deve proporcionar esse momento para a criança brincar e observar o desenvolvimento dos seus alunos se atendo ao uso da linguagem, a suas capacidades sociais, cognitivas, afetivas e emocionais. O docente precisa ter consciência de que essas brincadeiras ocorram de forma livre e espontânea, pois possuem um caráter didático. A partir dessas, o respeito às regras, ao próximo e até a si mesmo podem se tornar significativos.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998)

Para o RCNEI, a atmosfera que cerca essas crianças devem ter um forte componente afetivo, com condições de segurança, tranquilidade e alegria. Para isso, a presença de adultos amigáveis que respeitem esse desenvolvimento e encorajem esses jovens é de suma importância. A partir desses aspectos descritos, identificamos que, na psicomotricidade, além do professor, há o terapeuta que, no caso da psicomotricidade relacional, deve engajar-se nas atividades de brincadeira da criança com um diálogo corporal e com uma vivência afetiva e emocional (MELLO, 1989).

Outra afirmação que o documento nos apresenta comparável aos conceitos estabelecidos pela psicomotricidade diz respeito ao espaço e ao material que pode ser utilizado para essas brincadeiras ocorrerem. O RCNEI alega que brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser considerados elementos passivos, mas sim componentes ativos, destinados a auxiliar o processo de aprendizagem. Objetos como caixas, panos, biombos e próprio corpo da criança podem ser artifícios de recreação (BRASIL, 1998).

Mastrascusa e Franch (2016), além desses objetos supracitados acima, destacam que o bambolê, a corda, bastões e jornal são materiais clássicos da psicomotricidade relacional, sendo descritos também por Lapierre (2002, apud Mastrascusa; Franch 2016). Os autores ainda estipulam significados importantes para cada um desses objetos, descrevendo-os como materiais que facilitam a socialização, a descarga de agressividade,

a criatividade, entre outros aspectos que devem ser analisados tanto pelos psicomotricistas nas sessões de psicomotricidade quanto pelos professores nas aulas.

Esses momentos de diversão não precisam ocorrer somente quando as crianças estão em grupos. Os objetivos descritos no RCNEI estão relacionados à maneira de saber respeitar outra criança e o adulto, mas cabe ressaltar que valorizar ações de cooperação e solidariedade e estimular os processos de socialização, podem ocorrer também de forma individual. A criança deve saber se entreter sozinha e, a partir dessa brincadeira solitária, ela estará desenvolvendo outros objetivos descritos no referencial, como conhecer o próprio corpo e seus limites, ampliar sua autoconfiança e construir uma imagem positiva sobre si (BRASIL, 1998).

O RCNEI ainda frisa a importância do adulto oportunizar esse momento para as crianças, disponibilizando brinquedos e materiais para elas elaborarem suas brincadeiras. Desta forma, o educador, o psicomotricista e a própria família terão um papel fundamental nessa parte do desenvolvimento infantil, já que, ao criar essas oportunidades, proporcionarão a elas chances de criar sua própria autonomia (MEUR; STAES, 1989; GOMES, 2007; SILVA, 2017).

Para o documento, essa autoestima favorece a própria criança, pois, assim, consegue adquirir competência para enxergar si e ao próximo. Então, o adulto ganha um papel fundamental nessa atribuição, passando confiança e demonstrando acreditar nas capacidades da criança. Essas atitudes contribuem para uma postura corporal mais solidificada junto à linguagem corporal e verbal, possibilitando uma expressão mais eficaz (BRASIL, 1998). Na mesma leitura, é destacado que a maneira como a qual a criança se vê depende também da forma que é notada por outros. Logo, o esquema corporal e a autoestima são formados conforme as habilidades reparadas nela, isto é, como sua imagem corporal é percebida.

Quanto à estrutura psicomotora chamada imagem corporal, o segundo volume do documento possui um capítulo intitulado “apropriação da imagem corporal”, no qual evidencia a aquisição da consciência dos limites do seu próprio corpo. Esse referido aspecto é importante na diferenciação do eu e do outro, além da construção de uma identidade a partir do contato físico com o outro. A criança, com isso, aprende sobre o mundo e sobre si e a se comunicar pela linguagem corporal (BRASIL, 1998).

Alguns autores consideram a imagem corporal o modo de como nosso corpo se apresenta para nós e pela visão e experiência para o outro, sendo sua projeção feita no outro (SCHILDER, 1935 apud SCATOLIN, 2012; ALVES 2007). O esquema corporal é

a base do desenvolvimento da criança, sendo uma imagem mental do corpo registrada pelo cérebro. Além do mais, é um autoconhecimento imediato do próprio corpo, relacionando-se consigo e relações com o espaço e objeto (FONSECA 2008, 2012; LE BOULCH,1983). Desta forma, neste capítulo sobre a imagem corporal no RCNEI, ambos aparecem como uma coisa só.

Em outras situações, ambas as estruturas aparecem de forma indireta. O documento sugere atividades que explorem as habilidades motoras, físicas e perceptivas com a intenção do conhecimento do seu próprio corpo. Esse propósito permite que as crianças identifiquem seu corpo de forma completa e integrado, envolvendo tanto os seus órgãos, suas sensações, emoções, sentimentos, quanto seus pensamentos. Essa finalidade corrobora o estudo da educação psicomotora que, para Rossi (2012), ajuda a criança a chegar a uma imagem integral do seu corpo permitindo-a se desenvolver na sua totalidade. O RCNEI atribui ao espelho como um excelente meio da criança construir a sua imagem corporal, pois, na frente desse objeto, ela pode se fantasiar e se ver brincando, assumindo papéis diferentes. Alves (2007) aponta que uma das etapas da imagem corporal está relacionada ao costume de se vestir com roupas dos pais, sendo um período da identificação, seguidas da projeção e introjeção.

Outras duas estruturas que estão interligadas e aparecem quase sempre juntas no RCNEI é o ritmo e a estrutura espaço temporal. O primeiro é comentado estando atrelado à expressão corporal, que se sucede por meio das danças e dos gestos, colocado como um dos objetivos para crianças de 0 a 3 anos em “Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral”. Para crianças de 4 a 6 anos, destina-se a “ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;” (BRASIL,1998, p.27).

O documento ainda demonstra a importância da obtenção do ritmo por meio das danças, jogos e brincadeiras, colocando-o como conteúdo trabalhado de uma forma que faça a criança vivenciar o ritmo compassado ou de forma livre. Portanto, ela irá conseguir desenvolver a atenção ao imitar os movimentos que o docente está reproduzindo e criar seus próprios movimentos de forma livre.

Participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares, como “A Galinha do Vizinho” ou “Ciranda, Cirandinha”, favorecem o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, introduzindo as crianças em movimentos inerentes à dança. Brincadeiras tradicionais como “A Linda Rosa Juvenil”, na qual a cada verso corresponde um gesto, proporcionam também a oportunidade

de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo, conservando fortemente a possibilidade de expressar emoções (BRASIL, 1998, p. 31).

Podemos constatar que, ao citar o ritmo, o documento também traz o espaço temporal, enfatizando sua suma importância para a criança no que concerne a sua noção do espaço e tempo que absorveu para realizar cada passo da dança, dentro do tempo correto. Deste modo, os movimentos se sucedem no ritmo certo, nas brincadeiras e nos jogos. O RCNEI também cita as duas estruturas trabalhadas juntas, colocando, como exemplo, a brincadeira de pular cordas. Essa atividade colabora para que a criança perceba em qual ritmo deve pular e, para isso, precisa de ter uma noção de espaço e tempo, assim como, em outras brincadeiras.

As ações que compõem as brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio. Por exemplo, para saltar um obstáculo, as crianças precisam coordenar habilidades motoras como velocidade, flexibilidade e força, calculando a maneira mais adequada de conseguir seu objetivo. Para empinar uma pipa, precisam coordenar a força e a flexibilidade dos movimentos do braço com a percepção espacial e, se for preciso correr, a velocidade etc. (BRASIL, 1998, p 34)

Compreendemos, então, que o ritmo e o espaço temporal podem estar ligados a outras estruturas como as praxias motoras e o equilíbrio. Neste contexto, convergimos com a análise de Mello (1989), que afirma ser possível observar mais de uma estrutura em um único movimento, visto que a estrutura equilíbrio correntemente aparece descrita no RCNEI interligada diretamente a outra estrutura. Todas as vezes, é relatada com a intenção de o aluno equilibrar seu corpo na dança, em um jogo junto a um movimento motor coordenativo, sendo um assunto que acarretou em um capítulo intitulado “equilíbrio e coordenação” (BRASIL, 1998).

As praxias motoras, tanto a global quanto a fina, estão ligadas a outras estruturas. O RCNEI afirma que, a partir da linguagem corporal, a criança inicia seu processo de interação com o mundo e, ao movimentar-se, expressa seus sentimentos, emoções e pensamentos. As instituições devem valorizar e assegurar, no cotidiano dos alunos, esses jogos motores de coordenação no qual seja possível trabalhar essas linguagens corporais, os jogos, as brincadeiras, sendo, então, os circuitos motores que, segundo o documento, são meios de trabalhar a coordenação motora, o equilíbrio e outras habilidades.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras. (BRASIL, 1998, p. 35)

Em relação à tonicidade muscular, o 3º volume do documento faz duas rápidas menções à importância dessa manutenção e variação do tônus muscular para a postura corporal, como na brincadeira de estátua e também no equilíbrio e na sustentação corporal. A lateralidade é outra estrutura que também só citada no 3º volume no trecho em que o documento orienta os docentes a realizar atividades que façam a criança descobrir qual a predominância lateral do seu corpo permitindo usarem ambos os lados do corpo para fazer todos os movimentos. Já o relaxamento é mencionado somente no 2º volume, quando o RCNEI ressalta o porquê as crianças, principalmente os bebês do berçário, necessitam de momentos de relaxamento durante o dia na creche.

A estrutura da dissociação de movimentos, por mais que não apareça de forma direta, está em evidência no documento que disserta sobre a dança e sobre a estrutura ritmo, coordenação, espaço temporal e outras. Devido à relevância relatada do aluno saber realizar atividades ritmadas, dentro do espaço e tempo estabelecidos e com os movimentos corretos e coordenados, podemos encontrar vários movimentos feitos com as mais diversas partes do corpo ao mesmo tempo.

Outro fator importante que o RCNEI indica diz respeito à comparação ao conceito da psicomotricidade sobre a condenação dos corpos dóceis. Para Le Breton (2012), a sociedade passa a regular os movimentos e, com o tempo, a corporeidade se apaga, pois, para o meio social, um corpo com muitos deslocamentos é bruto e os movimentos devem ser mais íntimo. O RCNEI escreve que a condenação ao movimento está ligada a ideia dessa ação atrapalhar a concentração e a atenção do aluno. Com isso, a aprendizagem é prejudicada, construindo um corpo mais quieto e rígido. Tal esforço de manter o corpo como uma tonicidade mais dócil pode acabar sendo prejudicial e cansativo para a criança.

Em linhas gerais, as conseqüências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis. No caso em que as crianças, apesar das restrições, mantêm o vigor de sua gestualidade, podem ser freqüentes situações em que elas percam completamente o controle sobre o corpo, devido ao cansaço provocado pelo esforço de contenção que lhes é exigido. (BRASIL, 1998, p.17)

Apesar de acharmos diversas citações que nos remeta a algumas ideias da psicomotricidade, tal palavra ou algum sinônimo dela não é referenciado em nenhum dos 3 volumes do RCNEI, embora quase todo o documento trata a importância da recreação, do jogo lúdico e das atividades corpóreas.

8.4. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A criação da BNCC faz parte das metas descritas no Plano Nacional de Educação, feito em 2004, com validade de vinte anos. Quatro dessas metas tem como objetivo a universalização do ensino da educação básica nacional (BRASIL, 2014). A BNCC foi homologada, regulamentando o que deve ser trabalhado nas escolas públicas e privadas do nosso país durante toda a educação básica. Seu intuito é garantir o desenvolvimento pleno de todos os discentes sem se importar com o local, assegurando a todos uma formação básica comum (BRASIL, 2018).

A Base Nacional apresenta dez competências destinadas a nortear todo o trabalho do docente. São consideradas essenciais, segundo o documento, para assegurar a aprendizagem desses estudantes. A quarta competência informa a importância dos diferentes usos de linguagens. Entre elas, o documento cita o seu uso corporal juntamente aos conhecimentos artísticos, científicos e matemáticos, que devem ser utilizados como meios do discente se expressar, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos para o entendimento de todos. Já a oitava competência referência a importância de conhecer, apreciar e cuidar da saúde física e mental, aprendendo a reconhecer suas próprias emoções e do próximo.

Ao analisar essas competências, depreendemos semelhanças com a psicomotricidade, já que a linguagem corporal, exercida pelo movimento ou até pela falta dele, é entendida à luz desse conceito, como um meio de comunicação transmitido antes mesmo da linguagem falada e escrita. Na psicomotricidade relacional, essa linguagem corporal é considerada como uma forma do psicomotricista, seja na terapia ou na escola, analisar justamente a relação afetiva-emocional do seu paciente, considerando-a como um conhecimento indispensável a ser adquirido para o bem-estar pessoal e social do sujeito (MIERO, 2003; VIEIRA, 2009; MARINHO *et. al*, 2012; MASTRASCUSA,; FRANCH, 2016).

Ao mencionar as competências trabalhadas na educação infantil, o documento inclui a importância do conviver, brincar, se expressar e reconhecer seu autoconhecimento. Essa ressalva corrobora o discurso de alguns autores que escrevem sobre a psicomotricidade, colocando, justamente, a diversão como um meio de se comunicar, aprender, desenvolver,

criar e, possivelmente, conhecer-se. Essas atividades lúdicas proporcionam experiências internas e externas, que são consideradas essenciais para o desenvolvimento pessoal dessa criança e para a sua socialização (MELLO, 1989; GOMES, 2007; SILVA 2017).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37).

Gomes (2007), Silva (2017) e MEUR; STAES (1989) escrevem sobre outro aspecto importante do brincar, que também aparece no BNCC. Para esses autores e para o documento, essas atividades devem ocorrer com os mais diversos tipos de objetos, espaço e tempo, além dos mais variados pares, usando o entretenimento como uma forma de construir uma identidade pessoal para ampliar e diversificar o acesso da criança aos mais variados tipos de produções culturais. Então, um diálogo, mediante as brincadeiras, pode fazê-las se expressar, se conhecer e também conhecer o próximo.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2018, p.40)

Todos esses aspectos, considerados importantes para a educação infantil, são descritos como objetivos que devem ser trabalhados nessa etapa da educação. Para isso, o documento espalha esses propósitos dentro de alguns campos de experiência, ressaltando as brincadeiras, a interação e o conhecimento de mundo. Nas questões do “O eu, o outro e o nós”, já no campo “Corpo, gestos e movimentos”, essas atividades lúdicas são vistas como meio de expressar os mais vários sentimentos e sensações independentemente da idade do aluno por meio dos mais diversos tipos de linguagens, incluindo a corporal. Quando o BNCC apresenta os objetivos do campo como “Traços, sons, cores e formas”, os mais diversos tipos de brinquedos e materiais podem ser usados como instrumentos musicais. Além disso, as brincadeiras podem ser pautadas em faz de contas, encenações e atividades cantadas, como canções de roda. Todas essas tornam-se atividades para trabalhar a imaginação da criança e a expressão corporal.

A “Escuta, fala, pensamento e imaginação” são campos de experiência que precisam ser trabalhados na educação infantil. Segundo o BNCC, nesta área, mais uma vez, denota-se a importância do uso das histórias cantadas, do movimento como forma de expressar seus pensamentos e sentimentos. No último campo de experiência, os “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” estão atrelados à importância da brincadeira desenvolver uma das estruturas psicomotoras, pois, segundo o documento, mediante essas atividades, a criança irá explorar o ambiente, tendo habilidades de direção, espaço e tamanho para desenvolver a noção espaço temporal. Então, seja qual for o campo de experiência, os aprendizados, nesta etapa, são voltados para as brincadeiras, que podem ser executadas por meio de danças, jogos e quaisquer atividade corporal, auxiliando o desenvolvimento completo da criança (MELLO, 1989).

Ao fazer ponderações sobre o ensino fundamental, o documento frisa a transição da educação infantil para essa nova etapa, destacando as aprendizagens adquiridas na primeira etapa, que devem ser consolidadas nessa próxima fase. Dividida em dois períodos, o documento deixa claro a importância do fortalecimento da autonomia para atingir os objetivos dessa nova etapa da educação. A Educação Física, reconhecida como um meio de linguagem, mantém-se junto a outras disciplinas na área de comunicação. A partir disso, seja qual for a linguagem usada, o aluno irá se desenvolver, entendendo a si e o mundo que o cerca.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63)

Ao evidenciar as competências específicas que devem nortear o aprendizado no ensino fundamental dentro das linguagens, o documento esclarece que, a partir dos mais variados tipos de linguagem, é possível compreender, conhecer e explorar as mais diversas sensações e sociedades, além de que a utilização dessas linguagens é de suma importância para se comunicar e expressar sentimentos. Estas características são expressas pelo documento como fundamentais para a educação infantil e confirmadas na psicomotricidade por autores como Mello (1989), Gomes (2007) e Silva (2017).

No capítulo voltado para a Educação Física, o BNCC descreve a disciplina como um componente que tematiza as práticas corporais e as suas mais diversas significações

sociais. Nas aulas, essas atividades precisam ser abordadas como um fenômeno cultural, dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Essas concepções asseguram um conjunto de conhecimentos que permitem ao aluno ampliar a consciência sobre seus movimentos e seu corpo (BRASIL, 2018).

A importância de trabalhar com as práticas corporais são enfatizadas quando o documento menciona as competências específicas da disciplina para o ensino fundamental. Deste modo, a Educação Física pode ser exercida como um meio de aprendizagem não só dos aspectos motores, mas também de conhecimento de mundo através do movimento, possibilitando ao aluno conhecer seus limites e a sociedade, além de expressar suas vontades. Essas características nos remetem à psicomotricidade, cujas definições relatam que, pelo movimento, o ser humano desenvolve importantes particularidades da vida humana (MELLO, 1989; FERREIRA et al 2011; MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

No ensino médio, o BNCC também coloca a Educação Física nos parâmetros da área de linguagem, pretendendo consolidar, aprofundar e ampliar a formação do aluno como um ser integral, explorando, nessa disciplina, a linguagem corporal para atingir esses objetivos. O documento ainda alega que, no ensino médio, os sentimentos são mais intensificados e a expressão corporal se torna um meio de aprofundar esse vínculo social e afetivo, preparando o discente para a vida. Por intermédio dos jogos e das danças, conteúdos que devem ser trabalhados na Educação Física, o respeito as regras e respeito ao próximo, além da desconstrução de pensamentos preconceituosos, são trabalhados. Tais critérios transformam as práticas corporais em atitudes reflexivas, exercidas na psicomotricidade relacional com o objetivo de desenvolver o sujeito como um ser completo no meio social, psicológico, motor e afetivo (VIEIRA, 2009).

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar que, ao longo do tempo, a maneira como a Educação Física era enxergada foi se transformando até chegar a uma possível que intencionasse formar um cidadão completo. Consequentemente, tomamos conhecimento do quanto a psicomotricidade foi fundamental para o alcance dessa renovação. Além disso, identificamos como os documentos que servem como diretrizes para os docentes são essenciais para eles trabalharem na educação básica, permitindo-os trazer ideias que contribuíssem para o desenvolvimento completo dos alunos dos profissionais de Educação Física.

Apesar da conclusão exposta acima, notamos que essa formação do indivíduo integral pode ser encontrada mais nos documentos das primeiras etapas da educação básica, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na parte em que os documentos elucidam a importância do trabalho lúdico, do afeto e do cuidado com o corpo do aluno. Então, compreendemos que esses apontamentos atribuem ao professor não só o papel de educador, mas também de ouvinte e observador para que tenha atenção às carências afetivas, motoras, cognitivas e sociais dos seus discentes.

Quando chegamos às etapas finais do ensino fundamental e na última etapa da educação básica, o ensino médio, observamos que os documentos relatam que os alunos devem chegar a essa etapa já completos. Além disso, estipulam que o papel do professor se limite a um passador de conteúdo a fim de ajudar os seus alunos a ter uma vida independente, pensante e presente na sociedade na qual está inserido.

Outra análise importante que encontramos são as raras menções diretas feitas à psicomotricidade. Nisso, averiguamos que os PCNs do 3º e 4º ciclo fornecem um subcapítulo sobre a abordagem psicomotora, mas apenas menciona como ganhou campo na Educação Física. Os demais documentos a citam de forma rápida, ressaltando a relevância do trabalho lúdico para desenvolver o aluno por completo para trabalhar seu aspecto psicomotor.

O psicomotricista também elenca dois dos documentos analisados: os PCNs 1º e 2º ciclo e do 3º e 4º ciclo que articulam a importância da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula e como um profissional de psicomotricidade é fundamental. Em relação aos alunos que não tenham nenhuma deficiência, os documentos não veem necessidade do trabalho do psicomotricista na unidade escolar.

Quando analisamos as citações das estruturas psicomotoras, os PCNs do 1^a ao 4^a ciclo e nos volumes do RCNEI, fomos capazes de identificar, seja de forma direta ou indireta, todas as estruturas citadas. Contudo, o RCNEI e os PCNs do 1^o e ao 2^o ciclo aparecem mais citações, já nos PCNsEM, algumas estruturas como a motricidade fina, lateralidade e dissociação dos movimentos, são omitidas. Quando o documento cita a coordenação motora global, falar da mudança de visão de uma Educação Física que visava o movimento motor para uma Educação Física mais humanista. No BNCC, constatamos que as citações são bem incipientes, inclusive, algumas estruturas como ritmo, dissociação de movimentos e a praxia fina e global, aparecem de forma bem superficial, quando o documento refere a educação infantil e os anos iniciais. Já o DCNEB não foi possível encontrar nenhuma citação feita de forma direta ou indireta às estruturas psicomotoras.

Quanto a outras citações que podem nos remeter a ideias da ciência psicomotora como a afetividade ou seus sinônimos, encontramos em todos os documentos. Porém, mais uma vez ao se tratar dos documentos dos anos iniciais, essas palavras se revelam mais vezes, assim como o trabalho lúdico, o divertimento e a aprendizagem pelo movimento. Algumas dessas sequer aparecem nos documentos que se referem ao Ensino Médio.

Verificamos que, no decorrer dos anos, as ideias que cercam a psicomotricidade recebem um reconhecimento nas aulas de Educação Física. Nos PCNs voltados para o 3 e 4^o ciclo, homologado em 1998, ao fazer referência à abordagem psicomotora, o documento evidencia que a ciência situa a Educação Física como um meio de ensinar outras disciplinas, afastando-a dos seus reais conteúdos. Já o PCNsEM, 2000, e o DCNEB, 2013, pautam a importância da interdisciplinaridade mediante o movimento e a cultura corporal, com argumentos que explicam o aprendizado em outras matérias como uma forma de educar o sujeito para o mundo.

Desde modo, podemos dar uma resposta afirmativa ao principal questionamento feito na construção desta pesquisa, que constestava se a psicomotricidade consta nos documentos oficiais de educação da educação básica e se é dada alguma relevância a ela. Todavia, é transmitida mais de forma indireta do que direta e clara. Então, a partir desse comparativo, conseguimos observar que as menções à psicomotricidade ocorrem mais nos documentos que se referem à educação infantil e aos anos iniciais da educação básica.

Com base em nossa resolução, identificamos também que a abordagem psicomotora deveria ser referida de forma mais esclarecedora nesses documentos. Além disso, sugerida de forma mais instigadora aos docentes, pois, a partir dela, é possível atingir com mais eficácia a formação completa do indivíduo, considerada um propósito fundamental do ensino pedagógico. Sua aplicação nas aulas possibilita encaminhar o aluno a um nível de formação plena ao invés de parcial. Sendo assim, a educação psicomotora orienta o professor a ter um olhar mais cuidadoso sobre seu aluno para ajudá-lo a crescer como cidadão.

Portanto, a partir de todo o tipo de abordagem que estudamos ao longo dessa pesquisa, concluímos que ela não deve ser mais utilizada em apenas alguns níveis educacionais, mas sim em todas as fases da educação, visto que o lúdico e o afetivo precisam sempre servir como apoio pedagógico. Esses são aspectos fundamentais para a formação completa de um indivíduo. Além do mais, o aluno que chegar às etapas concluintes da educação deve ter esses aspectos observados e trabalhados, pois quanto mais ele se aproxima da reta final, mais cobranças lhe são feitas. Logo, isso seria mais um motivo para o docente desenvolver um trabalho que atinja os aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos para formar um cidadão pensante capaz de exercer seus direitos à informação e participar de maneira significativa na sociedade na qual está inserido.

10. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia Helena Luna Falqueto. O processo ensino/aprendizado através da educação psicomotora. **Eventos Pedagógicos**, Sinop-MT, 7, jun. 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2243>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ALVES, Ricardo C.S. **Psicomotricidade I**. RJ, 2007. Disponível em: <https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/material_curso/monitores/tema_7/psicomotricidadei.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019

AMICUCCI. Andréa Alonso Romano; AZEVEDO. Brenda Juliana Rodrigues; MARCHESINI. Daniele Rabelo. **Atuação da fisioterapia na coordenação motora no transtorno do espectro autista**. 2018. 121f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fisioterapia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO, Lins-SP. Disponível em <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/62218.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é Psicomotricidade?** Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade>>. Acesso em 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base – versão final**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. p. 600. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 16 set. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos; **Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-escolar e no Ensino de Primeira à Quarta séries do Primeiro Grau/**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos SEED/MEC. Brasília-DF. 1982. p. 1-19

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 542 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 set. 2019

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9394**, de 1996 Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação do Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – parte II - Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC,

2000. P. 71. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 05 set. 2019

_____. Ministério da Educação do Brasil. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica., 2002. p. 241 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 5 set. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental - Educação física**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997. p. 96 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC /SEF, 1998. p. 114 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v. p. 101 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 2v. p. 85 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. p. 253 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2019.

BOTELLE, Andréa; **Psicomotricidade: a importância do lúdico na infância.** 1. ed. RJ: Autografia, 2016. p. 1-27.

BRACHT, Valter. A Constituição Das Teorias Pedagógicas Da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas- SP, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago./1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRANDL, Carmem Elisa Henn. A CONSCIÊNCIA CORPORAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [S.l.], p. 51-66, dez. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/1773>>. Acesso em: 20 set. 2019.

CASSIMIRO, E. S GALDINO, F. F. S., SÁ, M. G. De. As Concepções de Corpo Construídas ao Longo da História Ocidental: Da Grécia Antiga à Contemporaneidade. Universidade do Estado do Pará. **Revista Eletrônica Print by** <http://www.ufsj.edu.br/revistalable> *Μετάνοια*, São João del-Rei/MG, n.14, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/29218324/AS_CONCEP%C3%87%C3%95ES_DE_CORPO_CONSTRU%C3%8DDAS_AO_LONGO_DA_HIST%C3%93RIA_OCIDENTAL_DA_GRECIA_ANTIGA_%C3%80_CONTEMPORANEIDADE_Orientador_Geraldo_Mateus_de_S%C3%A1>. Acesso em: 20 ago. 2019

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTALLAT, Dalila. M. M. de *et al.* **A Psicomotricidade Otimizando as Relações Humanas**: subtítulo do livro. 2. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2002. p. 186

BEZERRA. Marlúcia Ferreira. **Psicomotricidade Na Educação Infantil**: Passaporte Para O Futuro. 2011. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Faculdades Boas Novas de Ciências Tecnológicas Sociais e Biotecnológicas – Faculdades Boas Novas, Manaus - AM, 2011. Disponível em <<http://repositorioinstitucional.fbnovas.edu.br/bitstream/prefix/311/1/MONO-BEZERRA-PSICOMOTRICIDADE-2011.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019

DARIDO, Suraya Cristina. **A educação física na escola e a formação do cidadão**. Rio Claro/SP. 2001. p. 170. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/268254754>>. Acesso em: 14 ago. 2019

_____. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 104.

DEBELL, Melinda; SOUZA, M. M. M. D; SILVA, N. D. C. D. A CONTRIBUIÇÃO CIDADÃ A PARTIR DO OLHAR DO PROFESSOR NA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: subtítulo do artigo. **Augusto Guzzo** : Revista Acadêmica, São Paulo, v. 1, n. 20, p. 127-146, dez./2017. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUK Ewi6kNDcjLnLAhXpD7kGHZ-UDHYQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.fics.edu.br%2Findex.php%2Faugusto_guzzo%2Farticle%2Fdownload%2F671%2F649%2F&usg=AOvVaw28-4cvQ94rhlPuEu36f16. Acesso em: 20 set. 2019

FALCÃO, Hilda Torres; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Breve Histórico da Psicomotricidade. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**. Volta Redonda. v.2 n.2 p.84-96. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21046>>. Acesso em: 23 ago. 2019

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; *et. al.* **Psicomotricidade escolar**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: uma visão pessoal. **Construção Psicopedagógica**, SP, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a04.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019

_____; **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre - RS: Artmed, 2008. p.582.

_____; **Manual de Observação Psicomotora**: Significação Psiconeurologica dos fatores Psicomotores. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FREITAS, Alciléia Sousa; ISRAEL, Vera Lúcia; A Psicomotricidade no desenvolvimento do esquema corporal na aprendizagem de pessoas com deficiência. **In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 8., 2008, Curitiba-PR. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. p. 1026-1035 Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/857_889.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 9. ed. SP: Loyola, 2004.

GOMES. Adriano da Conceição. **O Brincar e a Psicomotricidade**. 2007. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicomotricidade) – Diretoria De Projetos Especiais Curso De Pós-Graduação Em Psicomotricidade – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em < [https://www.avm.edu.br/monopdf/7/ADRIANA-DA-CONCEI%C3%87%C3%83O - GOMES.pdf](https://www.avm.edu.br/monopdf/7/ADRIANA-DA-CONCEI%C3%87%C3%83O-GOMES.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2019

HENKLEIN, Ana Paula; SILVA, M. M. E. A CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: AVANÇOS, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Esportes - UFRJ**., Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 121-134, dez./2005. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9103>. Acesso em: 22 set. 2019

LE BOULCH, Jean. A Educação Pelo Movimento: A Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983

_____; Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor**: Do Nascimento aos 6 anos. Porto Alegre. Artes Médicas, 1982.

MARINHO *et al.* **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 1. ed. Curitiba - PR: Intersaberes, 2012. p. 124.

MASTRASCUSA, Celso Luiz; FRANCH, Núria. **Corpo em movimento, corpo em relação - psicomotricidade relacional no ambiente educativo**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2016. v. 1000. 192p

MAXIMIANO, Janete. Psicomotricidade e Relaxação em Psiquiatria. **Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca**, p. 85-95, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.hff.min-saude.pt/bitstream/10400.10/60/1/Psilogos%202004%201%281%29%2085-95.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

MIEIRO, Izabel Maria Carneiro. **A Influência Materna Na Psicomotricidade E No Desenvolvimento Da Linguagem Do Bebê**. 2003. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicomotricidade) – Diretoria De Projetos Especiais Curso De Pós-Graduação Em Psicomotricidade – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em < <https://www.avm.edu.br/monopdf/7/IZABEL-MARIA-CARNEIRO-MIEIRO.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. São Paulo: IMBRASA, 1989. 95p

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. A Psicomotricidade Aliada ao Atendimento Educacional Especializado e Crianças com Múltiplas Deficiências. In: V Seminário Nacional de Educação Especial e IV Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar, 2012, Uberlândia -MG. **V Congresso Nacional de Educação Especial, IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar, 2012**. Disponível em: <http://www.Cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarario/trabalhos/306_5_1.pdf> Acesso em: 14 ago. de 2019

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues; RODRIGUES, Marlene. Psicomotricidade: o discurso do corpo na escola. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 11, p. 216-226, set. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3406/2371>>. Acesso em: 06 set. 2019.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/modresource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019

MORIZOT, Regina. A História da Psicomotricidade e da Associação Brasileira de Psicomotricidade: subtítulo do artigo. **Revista Mosaico**. 2010. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/a-historia-da-psicomotricidade-e-da-abp/>. Acesso em: 14 ago. 2019

_____; Aspecto fonoaudiólogo. *Jornal Brasileiro de Reabilitação Vocal*, 1979, 2, 11-14p.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto alegre: Prodil, 1995

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **“Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico”**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 340

REIS, J. C. F; **Equilíbrio & Postura**: subtítulo do livro. Edição. Rio de Janeiro: Shape, 2006. p. 93

RODRIGUES, Clécia Gomes da Silva. **Os benefícios da brincadeira para o desenvolvimento dos elementos psicomotores das crianças durante as aulas de Educação Física na educação infantil**: uma revisão de literatura. 2017. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23240?mode=full>>. Acesso em: 22 ago. 2019

ROSSI, Francieli Santos. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. Minas Gerais. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**: Publicações Acadêmicas Nº 01 – Ano I – 05/2012, 2012. p.18. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019

SANTOS. Andreia Catarina Amaral. **Psicomotricidade método dirigido e método espontâneo na Educação Pré-escolar**. 2015. 99f. Dissertação (Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância) – Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal. 2015. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13394/4/ANDREIA_SANTOS.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019

SCATOLIN, Henrique Guilherme. A imagem do corpo: as energias construtivas da psique. **Psicologia Revista**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 115-120, fev. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/13586>>. Acesso em: 22 set. 2019.

SOARES, C. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. supl.2, p. 6-12, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://feff.ufg.br/up/73/o/Texto_65_-_Educa_____o_F_sica_Escolar_-_Conhecimento_e_Especificidade_-_Carmem_L_____cia_Soares.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandez. **Sobre Corporalidade E Escolarização**: Contribuições Para A Reorientação Das Práticas Escolares Da Disciplina De Educação Física. **Pensar a Prática**, Paraná, v. 11, n. 3, p. 303-318, dez./2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/4344/4977>>. Acesso em: 20 set. 2019.

TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha F; **Imagem corporal**: Conceito e Desenvolvimento. 1. ed. Barueri-SP: Manole, 2003. p.150

TUBINO, Manoel José Gomes; MOREIRA, Sergio Bastos. **Metodologia Científica do Treinamento Desportivo**. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Shape, 2003. p. 464

VASCONCELOS, Fátima Ferreira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 164-182, nov. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p164>>. Acesso em: 12 ago. 2019

VIEIRA, José Leopoldo. Psicomotricidade Relacional: A Teoria de uma Prática. **Revista Científica: Perspectiva Online**, v. 3, n. 11, p. 64-68, 2009. Disponível em: <https://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/388>. Acesso em: 5 set. 2019

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança**. Trad: Ana Rabaca e Calado Trindade. Lisboa: Veja, 1979.