

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura

Programa de Pós-Graduação em Educação
Psicomotora

Mariana Rodrigues Alves Correia

**DOCUMENTOS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL POSSUEM RELAÇÃO COM A
PSICOMOTRICIDADE?**

Rio de Janeiro
2019



Mariana Rodrigues Alves Correia

**DOCUMENTOS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL POSSUEM
RELAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE?**

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.

Orientadora: Professora Dr.^a Katia Bizzo Schaefer

Rio de Janeiro

2019

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C824 Correia, Mariana Rodrigues Alves

Documentos voltados para a educação infantil possuem relação com a psicomotricidade? / Mariana Rodrigues Alves Correia. - Rio de Janeiro, 2019.

46 f.

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

Orientador: Katia Bizzo Schaefer.

1. Educação psicomotora – Estudo e ensino. 2. Educação infantil – Estudo e ensino. 3. Documentos normativos. I. Schaefer, Katia Bizzo. II. Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Mariana Rodrigues Alves Correia

**DOCUMENTOS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL POSSUEM
RELAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE?**

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: 25/11/2019.

Dr.^a Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer (orientadora)
Colégio Pedro II

Me. Ricardo Carlos Santos Alves
Colégio Pedro II

M.^a Nuelna Vieira
Casa Monte Alegre

Dedico esse trabalho à minha mãe, Ana, por sempre acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Katia, pela disponibilidade, paciência, atenção e contribuição durante a construção deste trabalho.

À minha mãe, Ana, pelo ensinamento do amor, por sempre me apoiar e me dar forças em todo caminho que escolho seguir.

À minha Dinda, minha Avó e toda família, por serem tão presentes e afetuosos.

Ao meu Irmão, por me ajudar sempre que possível.

Aos meus colegas que fiz durante as aulas da pós, por tornarem meus sábados tão afetuosos e significantes. Principalmente, Gabi, Adriano e Raquel, três amigos que a pós me deu de presente para a vida toda.

*Quando você me perguntar o que fiz na escola
hoje,
E eu responder: "Eu brinquei".
Por favor não me entenda mal.
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto
brinco.
Eu estou aprendendo apreciar e ser bem
sucedido no trabalho.
Eu estou preparando-me para o amanhã.
Hoje, eu sou uma criança e meu trabalho é
brincar.*

Anita Wadley

RESUMO

CORREIA, Mariana Rodrigues Alves. **Documentos voltados para a educação infantil possuem relação com a psicomotricidade?** 2019. 46 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.

O presente trabalho teve como objetivo analisar documentos normativos nacionais voltados para a Educação Infantil e relacioná-los com a Psicomotricidade. A pesquisa foi baseada em uma análise documental e, para isso, os termos Psicomotricidade e Psicomotor ou Psicomotora foram procurados nos seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996), os três volumes do RCNEI (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 1998c), DCNEI (BRASIL, 2009b) e BNCC (BRASIL, 2018). Posteriormente, foi feita uma análise para verificar se a Psicomotricidade, mesmo que não devidamente intitulada, aparece em três principais documentos que regulamentam a Educação infantil, na LDB (1996), o DCNEI (2009) e a BNCC (2018). O termo Psicomotricidade não foi encontrado em nenhum dos documentos pesquisados. O termo Psicomotora estava presente em dois documentos norteadores, entretanto representava a ideia de uma habilidade motora. Apesar disso, certos conceitos e conhecimentos relativos à Psicomotricidade estão presentes nos três documentos analisados. O destaque dado ao afeto e ao corpo como forma de conhecimento tendem a aproximar os documentos norteadores analisados com a Psicomotricidade. Portanto, a LDB (1996), o DCNEI (2009) e a BNCC (2018) são documentos norteadores que possuem algumas aproximações com a Psicomotricidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicomotricidade. Educação Psicomotora. Documentos Normativos.

ABSTRACT

CORREIA, Mariana Rodrigues Alves. **Are documents focused on early childhood education related to psychomotricity?** 2019. 46 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.

This study aims to analyze national normative documents focused on Early Childhood Education and relate them to Psychomotricity. This research was based on a documentary analysis methodology and for this, using the search function to find the terms Psychomotricity and Psychomotor in the following documents: Federal Constitution (BRAZIL, 1988), LDB (BRAZIL, 1996), the three volumes of RCNEI (BRAZIL, 1998a; BRAZIL, 1998b; BRAZIL, 1998c), DCNEI (BRAZIL, 2009b) and BNCC (BRAZIL, 2018). Subsequently, an analysis was made to verify whether Psychomotricity, even if not properly titled, appears in three main documents that still regulate early childhood education, LDB (1996), DCNEI (2009) and BNCC (2018). The term Psychomotricity was not found in any of the selected documents. The term Psychomotor was present in two documents however, it represented the idea of a motor skill. Nevertheless, certain concepts and knowledge related to Psychomotricity are presented in the three documents analyzed. The emphasis given to affection and the body as a form of knowledge tends to approximate the documents analyzed with Psychomotricity. Therefore, LDB (1996), DCNEI (2009) and BNCC (2018) are documents that have some approximations with Psychomotricity.

Keywords: Early Childhood Education. Psychomotricity. Psychomotor Education. Normative Documents.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de vezes que os termos *Psicomotricidade*, *Psicomotor* ou *Psicomotora* aparecem nos textos dos principais documentos voltados para Educação e Educação Infantil no Brasil.....36

Tabela 2 – Contexto que os termos *Psicomotricidade*, *Psicomotor* ou *Psicomotora* aparecem nos seus respectivos documentos voltados para Educação e Educação Infantil. Em itálico estão os termos encontrados.....37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Associação Brasileira de Psicometria
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OBJETIVOS	17
2.1	Objetivo geral	17
2.2	Objetivos específicos	17
3	PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL	18
3.1	O que é a Psicomotricidade no contexto educacional?	18
3.2	Práticas psicomotoras no contexto da Educação Infantil	23
4	DOCUMENTOS NACIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
4.1	Um breve histórico sobre os documentos na área da Educação Infantil no contexto brasileiro	29
4.2	Documentos atuais que regulamentam o currículo da Educação Infantil	31
5	A PSICOMOTRICIDADE NOS DOCUMENTOS NACIONAIS VOLTADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL	35
5.1	O termo <i>Psicomotricidade</i> nas leis	35
5.2	Reflexões sobre os documentos pelo viés da legitimação da prática psicomotora na Educação Infantil	39
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

Pensar na relação dos documentos voltados à Educação Infantil com a Psicomotricidade não é algo novo na minha trajetória acadêmica. Logo que concluí a graduação em licenciatura em Educação Física, surgiu a oportunidade de trabalhar na Educação Infantil, uma etapa escolar que considerava interessante e desafiadora. Entendia a importância da Educação Infantil como o início da vida escolar e base educacional de muitas pessoas. Acreditava que gostar de crianças seria fundamental e sabia que costumava desenvolver uma boa relação com os mais novos. O desafio de trabalhar com crianças foi instigante, buscava ler e sentia a necessidade de fundamentar e justificar minhas atividades. Assim, diante da prática escolar, percebi a necessidade de estudar mais para aprofundar conhecimentos e preencher lacunas deixadas da graduação.

Nessa busca, me deparei com a Psicomotricidade, que foi uma disciplina curta do início da graduação, que havia despertado meu interesse, mas, em função do processo intenso de estudos na faculdade, esse período passou sem deixar muitas marcas. Ao pesquisar mais na internet, me deparei com a possibilidade de um curso de especialização em educação psicomotora e, por fim, ingressei nesse curso na intenção de aprender sobre o tema para que acrescentasse mais possibilidades de atuação diante da prática educativa.

Nesse sentido, ao trabalhar como professora de Educação Física da rede municipal de Maricá, foi passado o currículo mínimo da Educação Infantil, que é baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Portanto, ao fazer a leitura desse documento para planejar as atividades e, ao mesmo tempo, participando de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Psicomotora, busquei relacioná-los inicialmente de forma acidental. Achei que naquele documento havia espaço para o que estava vivendo na Psicomotricidade. Ainda, em uma leitura inicial, lembro de pensar como o documento era amplo, permitindo que, como professora de Educação Física, eu tivesse muita liberdade para planejar as atividades.

Adicionalmente, entendo que esse trabalho pode contribuir com uma base teórica documental para os professores da área, dando maior suporte para

justificar suas práticas desenvolvidas no campo educacional. Além disso, esse estudo pode ajudar a mostrar o espaço da Psicomotricidade a partir de documentos norteadores e justificar sua importância no âmbito educacional. Portanto, as práticas como professora acabaram me levando a ler os documentos básicos norteadores relacionados à Educação Infantil, despertando o interesse de buscar mais sobre a Psicomotricidade neles, de forma explícita ou implícita.

Dessa forma, percebe-se que documentos norteadores e padronizadores na Educação sugeridos pelo MEC têm alcance nacional. No entanto, esses documentos ainda são pouco explorados e debatidos na intenção de perceber suas possibilidades e limitações. Assim, cabe ressaltar que tais documentos oficiais norteadores para a educação em conjunto com legislação permitem e parecem buscar a garantia de uma educação de qualidade para os estudantes.

Nesse sentido, avanços relativos à educação brasileira têm sua maior garantia devido aos aspectos relacionados à legislação, que, com a Constituição Brasileira de 1988, destacou a importância da educação e, posteriormente, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), estabeleceu diversas diretrizes educacionais para o Brasil, passando a entender a Educação Básica em três etapas, sendo elas, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, informa que o Estado deve garantir que a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, seja obrigatória e gratuita às crianças a partir de quatro anos de idade. Ainda, de acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, os currículos da Educação Básica são orientados a possuírem uma base nacional comum que deve ser complementada com outros conteúdos, seguindo características regionais e locais (BRASIL, 2013, Art. 26).

Mesmo antes dessa lei, entidades educacionais, junto com o Ministério da Educação (MEC), já elaboravam diversos documentos que pudessem nortear a construção de currículos nas escolas públicas e particulares em todo o território nacional, servindo, muitas vezes, como norteadores para estabelecer um currículo mínimo de uma base educacional a ser seguida.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que efetiva diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, entende o currículo como

“práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças [...] de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças” (BRASIL, 2009b, Art. 3º) e, ainda, considera a criança com papel de destaque no planejamento, como um sujeito que brinca, questiona, imagina, aprende e constrói sua identidade a partir de interações e práticas.

Considerando os movimentos de pensamento na Educação Física, a partir de 1970, surgiu a Psicomotricidade como contraposição de modelos anteriores que tinham caráter desportivo e tendo como conteúdo de destaque condutas motoras (SOARES, 1996). Soares (1996) e Darido (2003) concordam e destacam a mudança na fala e prática do professor de Educação Física sob o olhar da Psicomotricidade, visto que o docente passa a reconhecer a importância do processo de aprendizagem e entende o compromisso com aspectos escolares e pedagógicos, recusando a execução do gesto técnico de forma isolada.

Darido (2003) ressalta que a Psicomotricidade não é exclusiva da Educação Física, mas também é indicada para professores, profissionais que trabalham com crianças, orientadores educacionais, reeducadores, psicólogos, entre outros. Dessa forma, a Psicomotricidade no campo educacional vem se estruturando e ganhando espaço dentro das instituições educacionais, tanto por psicomotricistas como também por professores e gestores que buscaram conhecer mais essa ciência para enriquecer o trabalho pedagógico realizado em seu cotidiano.

Em 2019, um novo acontecimento veio ampliar a necessidade de olhar para a Psicomotricidade no contexto educacional: a regulamentação da Psicomotricidade como profissão, de acordo com a Lei 13.794, de 03 de janeiro de 2019.

Nesse contexto, qual o embasamento legal para o trabalho da Psicomotricidade na Educação Básica? Como defender a importância dessa ciência no cotidiano escolar, fundamentando-a nas leis e diretrizes curriculares?

Portanto, o presente trabalho tem a intenção de caminhar por essas questões para buscar uma maior compreensão do cenário atual no que diz respeito à Psicomotricidade na Educação Infantil.

Para tanto, na construção deste trabalho, houve a análise documental. Segundo Gil (2010), assim como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa

documental se baseia em dados já existentes e podem ser diferenciadas pela natureza da fonte. Adicionalmente, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam que documentos têm importância na pesquisa devido à profundidade na informação que pode ser explorada.

Portanto, foram selecionados documentos normativos para a Educação Infantil, como, Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b), Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Posteriormente, nossa pesquisa através da ferramenta de busca pelos termos *Psicomotricidade* e *Psicomotor* ou *Psicomotora* foi realizada nos seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996), os três volumes do RCNEI (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 1998c), DCNEI (BRASIL, 2009b) e BNCC (BRASIL, 2018). Esses documentos foram selecionados com base em sua importância na construção histórica de um currículo para a Educação Infantil.

Para além dos termos mencionados, também haverá a análise se a Psicomotricidade aparece em três desses documentos, mesmo que não denominada como tal. Os três documentos selecionados para uma leitura mais detalhada foram a LDB (1996), o DCNEI (2009b) e a BNCC (2018) por serem os mais importantes que ainda regem e regulamentam a Educação Infantil.

As publicações do Ministério da Educação sobre Educação Básica servirão de apoio para análise desses documentos, contribuindo para a reflexão sobre a inclusão da prática psicomotora nos currículos voltados à etapa da Educação Infantil.

Assim, visto que o objetivo do presente trabalho é relacionar documentos brasileiros voltados para a Educação Infantil com a Psicomotricidade, no primeiro capítulo será abordada a Psicomotricidade com suas definições e estruturas que a compõem, buscando relacioná-la ao contexto educacional, mais especificamente à Educação Infantil. No segundo capítulo, buscamos apresentar documentos nacionais voltados para a Educação Infantil, traçando um breve histórico de seus principais documentos e leis e destacando documentos da atualidade que regem o currículo educacional na Educação Infantil. Finalmente,

no terceiro capítulo apresentamos os resultados de nossa busca, relacionando a Psicomotricidade com os documentos norteadores.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Esse estudo tem como objetivo principal analisar documentos nacionais voltados para a Educação Infantil e relacioná-los com a Psicomotricidade.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar a produção de documentos em âmbito nacional que são voltados para a Educação Infantil como norteadores de currículos nas escolas.
- Quantificar as vezes que os termos “psicomotricidade” e “psicomotor” ou “psicomotora” aparecem nos documentos (Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996), nos três volumes do RCNEI (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 1998c), no DCNEI (BRASIL, 2009b) e na BNCC (BRASIL, 2018)).
- Verificar os contextos em que os termos “psicomotricidade” e “psicomotor” ou “psicomotora” são utilizados, caso eles apareçam nos documentos pesquisados.
- Refletir sobre a relação dos principais documentos (LDB (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2009b) e BNCC (BRASIL, 2018)) com a inclusão da Psicomotricidade no currículo da Educação Infantil.

3 PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para melhor compreender a Psicomotricidade e sua aplicação na Educação Infantil, este capítulo apresenta a ideia da Psicomotricidade no contexto educacional, com sua definição a partir de conceitos fundamentais, mostrando sua relevância, para, em seguida, fundamentar algumas práticas psicomotoras na Educação Infantil.

3.1 O que é a Psicomotricidade no contexto educacional?

Apesar da palavra *psicomotricidade* surgir como um termo médico no final do século XIX para nomear áreas do córtex, pode-se afirmar que a sua história é iniciada logo com o ser humano a partir do “corpo falado” (LEVIN, 2009). Nesse sentido, conforme a definição da Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP),

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 (ABP, 2019)

A visão de educação psicomotora de Le Boulch (1990) é tida como uma base fundamental para toda criança, tendo como objetivo garantir o desenvolvimento, considerando as possibilidades de cada criança e auxiliando em sua afetividade de forma a amplificar e harmonizar o corpo, por meio da troca com o ambiente humano.

De forma complementar, Le Boulch (1990, p. 24-25) expõe a ideia de educação psicomotora que é proposta pela comissão de renovação pedagógica para o primeiro grau da França como:

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 do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o 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 inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas (LE BOULCH, 1990, p. 24-25)

Mastrascusa e Franch (2016), ao buscar esquematizar o campo de estudo da Psicomotricidade no contexto educacional, ressaltam três aspectos fundamentais: o movimento humano, através da presença de conteúdos anatômicos, fisiológicos, psicológicos e filosóficos ligados ao corpo e ao movimento; o desenvolvimento psicomotor que se refere às etapas da vida com seus estágios e possíveis variações; e intervenção psicomotora que destaca as técnicas que o psicomotricista deve saber, bem como o papel que desempenha e propósito da intervenção.

Lopes (2010) entende que o ser humano se desenvolve através de uma construção pela interação com o meio, bem como por suas próprias experiências. Com isso, a Psicomotricidade cumpre um papel importante, visto que: “o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento de mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações” (LOPES, 2010, p.17).

Dessa forma, o movimento humano, o desenvolvimento psicomotor e a atuação do psicomotricista diante do olhar para o aluno pelo viés da Psicomotricidade apresentam uma prática de educação psicomotora nas instituições educacionais que não tem, necessariamente, hora marcada ou disciplina específica para acontecer, pois, a todo instante, o corpo está em movimento (mesmo que imperceptíveis diante do olhar do outro) e em desenvolvimento diante das relações consigo mesmo, com outros sujeitos e com o ambiente. Com isso, na mediação de um psicomotricista, seja esse professor da turma ou de alguma disciplina específica, a atuação psicomotora pode ocorrer.

Os autores citados trazem essa questão para pensar o trabalho com a Psicomotricidade no contexto da Educação Infantil, mas outros autores, até bem anteriores a eles, já abordavam sobre a relação desse tema com a Educação. Na obra *Simbologia do movimento: Psicomotricidade e Educação*, Lapiere e Aucouturier (2004) reconhecem a importância das pulsões de vida, considerando o nível corporal o mais primitivo dos níveis que, progressivamente, extravasam expressões que, comumente, a educação busca abandonar. Para tanto, partem de um processo que consideram inverso, ou seja, iniciam das próprias

experiências pedagógicas com alunos para, somente depois, teorizar as práticas pedagógicas, sem ficarem presos a apenas uma escola de pensamento e podendo, assim, explorar ideias de Freud, Wallon, Piaget, Rogers, Lacan, entre outros. Ainda, o apoio em tais escolas de pensamento e concepções pode esclarecer momentos observados por Lapierre e Aucouturier (2004) de forma que seja integrado à forma de pensar dos próprios autores sem esquecer a possibilidade de explorar concepções etológicas, ontogenéticas, filogenéticas e existenciais.

Dessa forma, Lapierre e Aucouturier (2004) não buscam resumir essas diferentes concepções e escolas de pensamento, entretanto, entendem que conforme uma situação é observada, determinado conceito pode parecer mais indicado. Assim, uma situação pode ser interpretada de acordo com a escola de pensamento do observador (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Lapierre e Aucouturier (2004) exemplificam que:

É possível que sejamos levados a mudar de modelo durante uma determinada situação; se, por exemplo, a criança arrasta a barriga no chão escorando-se em seus membros superiores, é possível que isto seja vivenciado pelo educador como uma “regressão” de tipo ontogenético ou psicanalítico; mas se a criança, nessa posição, der a entender que está imitando um jacaré, é possível que isto esteja sendo vivenciado no registro filogenético da evolução das espécies. É entrando nesse modelo que o educador poderá fazer com que a situação evolua, mas também é possível que essa identificação com o jacaré esteja cobrindo fantasmas de devoração, o que nos remete ao modelo psicanalítico. Também não é impossível que o comportamento da criança manifeste o fato de ela estar vivenciando, nessa situação, o eixo de seu corpo, o que nos coloca sob a ótica de Wallon (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p.14)

Portanto, Lapierre e Aucouturier (2004) interpretam e explicam as situações baseados nas diferentes escolas de pensamentos e métodos, destacando a importância de uma comunicação dinâmica, notando o que está sendo vivenciado no grupo para poder se adaptar e evoluir. Nesse sentido, Lapierre e Aucouturier (2004) definem a própria teoria como: “alimenta-se dessa dialética constante entre o pensamento e a ação”.

Para Lapierre e Aucouturier (2004), duas barreiras traçam a evolução no âmbito conceitual em Educação, sendo elas: as próprias estruturas institucionais escolares e a relutância mostrada pela criança quando se depara com uma pedagogia normativa. Mais especificamente, a pedagogia normativa “estuda a

função educativa em seus objetivos gerais, em seus fins e ideais, assim como a estrutura ou organização destes últimos” (LUZURIAGA, 1961, p. 101 *apud* CAMOZZATO, 2018, p. 112), tratando, então, do que a educação deveria ser e sua finalidade sem corresponder ao que realmente é (CAMOZZATO, 2018).

Lapierre e Aucouturier (2004) destacam que inquietações escolares tradicionais são fortemente ligadas à parâmetros da Psicomotricidade, por exemplo, coordenação estática e dinâmica se aproxima da Educação Física; coordenação óculo-manual está relacionada à escrita; e estruturação espaço-temporal tem relação com a Matemática e leitura (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Dessa maneira, Lapierre e Aucouturier (2004) informam que “os ‘exercícios psicomotores’ surgem então como um pré-aprendizado necessário e se inserem em uma programação na qual se fundamenta o pedagogismo” (2004, p. 18).

No entanto, com o aparecimento de obstáculos ao propor essa forma de reeducação psicomotora, Lapierre e Aucouturier (2004) romperam com essa visão instrumental da Psicomotricidade que era direcionada apenas ao sintoma e passaram a olhar as potencialidades da criança. Com isso, abandonou-se a ideia de reeducação específica e instrumental para uma abordagem de educação ampla em que qualquer tema poderia ser abordado, tendo como base a “vivência psicomotora” que busca um desenvolvimento harmonioso para cada criança (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004).

A “vivência psicomotora” de Lapierre e Aucouturier (2004) tornou-se a base do ensino escolar, levando a uma colaboração entre os professores de forma que a educação psicomotora não fosse uma intervenção isolada do pedagógico.

Nessa perspectiva, cabe acrescentar a atividade psicomotora na visão de Lovisaro e Neves (2013), que é considerada uma experiência sensível. Dessa maneira, Lovisaro e Neves (2013) entendem que “a noção de experiência sensível emerge na intercessão das redes de significação pessoal e coletiva em seu diálogo, como aquisição do conhecimento direto de si, do outro e do contexto” (2013, p. 276).

Conforme Lapierre e Aucouturier (2004), a forma de alcance de conhecimento para a criança é:

A aquisição do conhecimento não é nada além de uma sequência de elementos aproximativos, de “erros relativos” progressivamente corrigidos em um remanejamento contínuo no qual cada etapa descoberta é uma ruptura, um ato criativo que coloca em questão o “conhecido” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 76).

Para os autores, o erro é fruto do processo de descoberta, formulação de hipóteses e tentativa de acertos (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Quando o aluno tem o incentivo para viver esse processo criativo e tem o acolhimento de seus erros como caminho para encontrar os acertos, há a potencialização dos corpos em busca de novas descobertas, novas criações e aprendizagens. É nesse processo de busca de conhecimento que eles acreditam pelo viés da Psicomotricidade (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Por sua vez, quando há uma dificuldade do aluno em viver a potência desses encontros com o que se aprende, cabe ao professor psicomotricista buscar outros caminhos que evidenciem o que ele sabe fazer para alcançar uma nova aprendizagem.

Para além de pensar a aprendizagem, cabe salientar que corpo e mente integram um organismo, de forma que a escola não deve fazer a divisão desses componentes, reduzindo o corpo apenas a um meio de locomoção para a mente que é tida como a parte que aprende (FREIRE, 2011). No entanto, ambos componentes do organismo devem ter seu devido espaço na escola (FREIRE, 2011).

Dessa forma, cabe salientar que a Psicomotricidade rompe com a dicotomia corpo e mente e, portanto, não se encontra somente na busca da aprendizagem por conteúdos programáticos curriculares, mas, principalmente, nas relações entre corpos, entre sujeitos que se encontram no espaço escolar, pois a aprendizagem acontece no corpo e, para tanto, esse corpo precisa ser potencializado nas relações que vive consigo mesmo, com os outros e com o ambiente, ou seja, o sujeito é visto como um corpo indivisível e relacional (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004).

Um grande instrumento desse processo é o jogo simbólico, que leva para a simbologia do movimento as questões mais difíceis de lidar no dia a dia. Dessa forma, o jogo traz uma situação imaginária que acontece quando regras e normas de conduta são respeitadas, por exemplo, ao imitar comportamento dos pais durante uma brincadeira infantil (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Mastrascusa e Franch (2016) consideram o jogo uma forma de linguagem e destacam que “o jogo é uma atividade livre que se desenvolve em um espaço e tempo próprios, sem outra finalidade para o jogador que o prazer do jogo” (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016, p. 85). Complementarmente, Winnicott (1975) destaca a importância do jogo para a criatividade e descoberta do *eu* ao afirmar: “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (WINNICOTT, 1975).

Dessa forma, Le Boulch (1990), ao apresentar a expressão e o movimento de uma criança de três anos, ressalta:

o jogo simbólico através do qual se observa o papel expressivo do movimento. [...] A criança, durante o jogo expressivo, vai poder identificar-se aos personagens sociais marcantes: professor da escola, bombeiro, *cow-boy*, campeão. Gostará muito das transformações, das fantasias. A possibilidade de fazer e compreender diversas atitudes permitem o intercâmbio com a outra pessoa. Este intercâmbio é o sinal de socialização (LE BOULCH, 1990, p. 89).

Assim, as brincadeiras de faz-de-conta, simbólicas ou fantasiosas (FIAES; BICHARA, 2009) ajudam a introduzir as crianças no mundo adulto e experimentam algo com a possibilidade de uma reflexão (BOMTEMPO, 1999a). Ainda, o jogo simbólico possibilita um desenvolvimento cognitivo e social de forma que os medos e preocupações são expressos e representam emoções reais (BOMTEMPO, 1999b). Através do jogo simbólico, as crianças podem representar papéis e perceber as consequências a partir de uma determinada ação, com isso, parece que um comportamento adaptativo importante é adquirido e pode ser guiado pelas regras e valores aprendidos através do jogo (FIAES; BICHARA, 2009).

3.2 Práticas psicomotoras no contexto da Educação Infantil

A intervenção psicomotora em educação, ou seja, educação psicomotora, tem como característica ser aplicada às crianças em situação escolar e destaca-se seu papel preventivo para favorecer o desenvolvimento do sujeito e trabalhar a turma em movimento, seja pela ação espontânea ou organizada (CARVALHO, 2003). Complementarmente, Mastrascusa e Franch (2016) informam que por

mais que o ato espontâneo tenha papel de destaque no jogo durante a proposta de Psicomotricidade, é necessário partir de uma organização que possibilite diferentes tópicos durante a mesma. Dessa forma, a organização de uma atividade deve considerar o espaço, material, gestão de tempo e regulação da atividade para propiciar o desenvolvimento na relação (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Le Boulch (1990) destaca a prevalência da atividade motora global para crianças na pré-escola e ressalta como princípios diretivos da educação psicomotora nessa etapa:

A educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio. A ajuda educativa, proveniente dos pais e do meio escolar, tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim de permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças. No estágio escolar, a primeira prioridade constitui a atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo à criança prosseguir a organização de sua "imagem do corpo" ao nível do vivido e de servir de ponto de partida na sua organização prático em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva (LE BOULCH, 1990, p.129)

Le Boulch (1990) ao destacar aspectos do trabalho psicomotor para pré-escolares, considerando crianças entre três e sete anos de idade, entende que estão em uma etapa que tem como objetivos principais:

permitir à criança alcançar seu desabrochamento no plano da vivência corporal alcançando com bem-estar o exercício da motricidade espontânea, prolongada pela expressão verbal e gráfica; assegurar a passagem à escola elementar tendo o papel de prevenção, a fim de evitar que a criança se depare, nessa época, com dificuldades na aquisição das primeiras tarefas escolares (LE BOULCH, 1990, p. 135).

Para Mastrascusa e Franch (2016), a intervenção psicomotora no ambiente escolar tem como objetivo auxiliar o desenvolvimento psicomotor da criança de forma a levá-la do ato ao pensamento e do gesto à palavra, aproveitando o fato de viver em um ambiente compartilhado com outras crianças e adultos, ampliando, então, suas possibilidades de comunicação e compreensão no e do mundo em que vivem, portanto, Mastrascusa e Franch (2016) destacam a importância das relações para a criança se conhecer e desenvolver.

Ao considerar metodologias da intervenção psicomotora, Mastrascusa e Franch (2016) relatam a existência de três enfoques da mesma, sendo elas: funcional, que tem como característica o foco em funções motoras básicas; instrumental, que prioriza a atividade como um meio para propiciar o desenvolvimento de aspectos escolares básicos; e holístico, que parte de uma visão da pessoa que a compreende com variadas funções de uma unidade complexa e criadora. Diante disso, Mastrascusa e Franch (2016) colocaram tais enfoques historicamente e, nesse processo, categorizam a Psicomotricidade Relacional no enfoque holístico, com as crianças tendo um papel de destaque, e, ao Psicomotricista, cabe, nessa perspectiva, acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças.

Ao pensar na Psicomotricidade no ambiente escolar, Mello (2013) aborda o olhar da TransPsicomotricidade Educacional, que enfoca a proposta da Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1991, *apud* MELLO, 2013). Para isso, a autora sugere uma visão que substitui a fragmentação das disciplinas escolares para uma teoria que visa a contextualização e, assim, percebe-se a adoção de um novo modelo que propicia mudanças na escola. Em suma, a autora se baseia na Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1991, *apud* MELLO, 2013) que aborda cinco princípios: o holográfico, da transdisciplinariedade, da complementariedade dos opostos, da incerteza, e da autopoiese (MELLO, 2013).

O princípio holográfico considera diversas formas de aprendizagem, apresentando uma relação entre as partes e o todo (MORIN, 1991, *apud* MELLO, 2013). O princípio da transdisciplinariedade entende o conhecimento pelas dimensões mental, emocional e corporal rejeitando uma hierarquia disciplinar (MELLO, 2013). O princípio da complementariedade dos opostos mostra um estreito entrelaçamento com os dois princípios anteriores e apresenta o ser humano como uma “unidade biossocial”, considerando o valor do contexto cultural para a realidade psíquica (MELLO, 2013). O princípio da incerteza destaca as dúvidas e opções durante a vida, ressaltando a mudança como única possibilidade de certeza (MELLO, 2013). O princípio da autopoiese traz o aprender como um ato indivisível e individual (MELLO, 2013) e traz o termo que, baseado em Maturana e Varela (1995, *apud* MELLO, 2013) afirma que: “todo ser vivo é um sistema de que auto-organiza e se autoconstrói” (p. 218).

Com a compreensão desses cinco princípios, a dificuldade no aprendizado passa a ser entendida como uma relação entre “quem” e “onde”, sem colocar o problema de forma superficial apenas na pessoa ou no meio (MELLO, 2013).

Diante disso, nessa proposta de Psicomotricidade trazida por Mello (2013), a escola passa a ser entendida como um meio livre, interessado nas propostas das crianças que vai além dos limites das salas, trazendo a possibilidade de vivenciar o corpo capaz de agir e se expressar de forma livre (MELLO, 2013). Portanto, três partes constituintes e conjuntas são apresentadas nessa proposta: a motricidade de ação, motricidade de expressão e de comunicação e a modulação tônica. A motricidade de ação tem como foco o movimento e pode ser subdividido em organização espacial, em organização temporal e integração de coordenações. A motricidade de expressão e comunicação é tida como a primeira forma de comunicação do ser humano. Finalmente, a modulação tônica é relativa ao tônus que sustenta o movimento e se dá por um bom funcionamento das duas partes apresentadas anteriormente (MELLO, 2013).

A visão de Mello coaduna com a visão de Mastrascusa e Franch, pois, para estes, não somente o jogo, como também o diálogo tônico constitui parte importante da intervenção psicomotora (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016). Da ótica neurológica, o tônus pode ser explicado como a tensão necessária para o músculo sustentar uma postura ou movimentar o corpo. No entanto, na visão de Wallon (*apud* MASTRASCUSA; FRANCH, 2016), o tônus também corresponde a um aspecto afetivo que mostra mudanças no estado corporal, emocional e psíquico.

Em relação ao jogo, cabe acrescentar as contribuições de Lapierre e Aucouturier (2004) referentes às duas áreas que mostram destaque na prática pedagógica proposta por eles: a atividade espontânea e a experiência do simbólico do ato espontâneo com repercussão afetiva e emocional. No momento de atividade espontânea, o professor propõe-se a participar de maneira mais retraída que normalmente na situação pedagógica (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004).

As contribuições de Le Boulch (1990) vão ao encontro da ideia de Lapierre e Aucouturier (2004) ao propor uma retração do professor durante os jogos e na

expressão livre. Tratando assim, as atividades espontâneas como forma da criança ter uma certa liberdade, propiciando que a criança experiencie seu próprio corpo (LE BOULCH, 1990).

O jogo espontâneo é apontado por Le Boulch (1990) como atividade de grande importância que viabiliza o enfrentamento de fantasias com a realidade durante a relação com outras crianças e desempenha papel interessante ao propiciar momentos de criação com expressão da própria personalidade, assim como, um aperfeiçoamento da imagem corporal. Ainda, Le Boulch (1990) destaca:

Resultado deste tipo de atividade: a criança vai adquirir pouco a pouco confiança nela, e melhor conhecimento de suas possibilidades e limites, com frequência impostos pela presença da outra criança com quem ela deverá aprender a cooperar durante o jogo. Resumindo, a atividade lúdica incide na autonomia e na socialização, condição de uma boa relação com o mundo (LE BOULCH, 1990, 140)

O jogo com objetos em um conflito entre o ego e o mundo permite a criança descobrir seu corpo, bem como o prazer de brincar com seus segmentos corporais e formas de deslocamento, e, finalmente, o prazer de “vivenciar o próprio corpo” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Le Boulch (1990), ao tratar a descoberta dos objetos pela criança, afirma que:

A partir do estado objetal, a relação da criança com o mundo entra numa fase intencional, durante a qual vai estender ao mundo dos objetos as experiências já realizadas no ambiente humano. Os intercâmbios interpessoais constroem seu temperamento e modelam sua personalidade afetiva. Nesta confrontação com a realidade objetiva, vai desenvolver suas funções cognitivas (LE BOULCH, 1990, p. 55)

A vivência psicomotora tem como base o aspecto espontâneo e emocional, experimentando objetos com o corpo todo, e a criança tem seu pensamento criado na ação em si, sem planejar antes de realizar (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Dessa forma, a descoberta é primariamente através da exploração motora, na qual a criança aprende formas, dimensões, texturas e tamanhos ao tocar objetos, mexê-los, jogá-los e passar por cima ou por baixo (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Além disso, essa vivência do objeto também se dá através do imaginário e pode também estabelecer uma relação

com outra pessoa (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Relação que pode ser estabelecida pelo brincar com o próprio corpo e/ou do outro, fazendo o corpo ser usado também como objeto. Finalmente, é através do movimento dado ao objeto pela criança que ela percebe seu próprio corpo e descobre o espaço (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Com isso, percebe-se o olhar relacional de Lapierre e Aucouturier diante da Psicomotricidade.

Assim, a vivência psicomotora no contexto da Psicomotricidade relacional tem a espontaneidade da criança na atividade motora e no jogo como base de início, respaldada pela visão global que é tida da pessoa (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Lopes (2010) destaca o valor da vivência corporal, ou seja, a percepção que dá à criança o conhecimento do mundo que a cerca e Oliveira (1997, p. 38 apud LOPES, 2010, p.19) informa: “os exercícios psicomotores, através do movimento e dos gestos, não devem ser realizados de forma mecânica, devem ser associados com as estruturas cognitivas e afetivas”.

Portanto, a proposta da vivência psicomotora pode ocorrer no ambiente escolar a todo momento sob o olhar do psicomotricista com a criança se expressando corporalmente e através das relações com o outro, consigo mesma e com o ambiente. Nesse contexto, pode-se destacar como ferramenta o jogo simbólico e deve-se lembrar da importância do diálogo tônico no momento da intervenção psicomotora. Diante desse olhar da Psicomotricidade para crianças, assim como as possibilidades que são apresentadas por ela, é necessário compreender melhor os documentos e leis voltados para a Educação Infantil para respaldar a Psicomotricidade na escola pública em seu aspecto legal.

4 DOCUMENTOS NACIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Documentos e leis voltados ao alcance nacional na área da Educação Infantil são diversos e dentre eles podemos destacar a Constituição Federal (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 1998c); Resolução CEB nº 1 de 1999 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999); a Resolução nº 5 de 2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b); e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Portanto, buscaremos apresentar um breve histórico relativo a tais leis e documentos que possibilitaram avanços na Educação brasileira no contexto da Educação Infantil. Em seguida, destacaremos os principais documentos que regulamentam o currículo na Educação Infantil mostrando sua importância.

4.1 Um breve histórico sobre os documentos na área da Educação Infantil no contexto brasileiro

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) foi o primeiro documento visando assegurar diversos direitos aos brasileiros, dentre eles, a educação que foi especificada no Título VIII (“da Ordem Social”), Capítulo III (“Da Educação, da Cultura e do Desporto”), Seção I (“Da Educação”). Nesta, há a descrição de alguns princípios do ensino, no Art. 206, dentre eles o padrão de qualidade tanto em instituições públicas como particulares, respeitando ideias plurais e concepções pedagógicas, tendo como base, também, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Art. 206, II).

Alguns anos depois, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) que, através de um extenso documento com leis para estabelecer diretrizes relativas à educação nacional brasileira, buscou traçar princípios, direitos, forma de organização, entre outras funções necessárias ao bom desenvolvimento e atuação da educação brasileira em todos os seus níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior).

O primeiro documento que trouxe a proposta de um referencial orientando práticas na Educação Infantil foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 1998c). O RCNEI apresenta referenciais através de três volumes, sendo o primeiro chamado de *Introdução*, que trouxe reflexões sobre a Educação Infantil, buscando definir criança, educação entre outros conceitos (BRASIL, 1998a); o segundo, intitulado de *Formação pessoal e social*, tem como base proporcionar momentos de construção da autonomia e identidade dos alunos (BRASIL, 1998b); finalmente, o terceiro traz o *Conhecimento de mundo* e apresenta os seguintes eixos: *Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática* (BRASIL, 1998c).

No entanto, O RCNEI (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 1998c), como ressaltado por Cerisara (2002), teve diversas críticas sobre sua organização curricular, além de não ser um documento de aplicabilidade obrigatória. Diante de tais problemáticas, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999) que expressa claramente diretrizes obrigatórias para escolas de Educação Infantil (CERISARA, 2002).

Desse modo, em uma proposta inicial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999) trouxeram propostas e princípios específicos para a primeira etapa da Educação Básica. Adicionalmente, o parecer CNE/CEB nº 20 (BRASIL, 2009a) buscou fazer uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Posteriormente, através da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram fixadas em sua última versão ao apresentar princípios e fundamentos visando guiar o planejamento e criação de propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Em 2017, um novo documento surgiu. Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) entendem a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como um documento que visou complementar as DCNEI (BRASIL, 2009b) de forma a aprofundá-la e a desenvolvê-la.

A última versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no capítulo três, traz a etapa da Educação Infantil e traça objetivos e direitos, além

de estar estruturada em cinco campos de experiência, sendo eles: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*

4.2 Documentos atuais que regulamentam o currículo da Educação Infantil

Dentre os documentos vigentes disponíveis, regulamentando o currículo da Educação Infantil, podemos destacar a LDB (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2018) que apresentam validade e importância na atualidade, alcançando diversas escolas públicas e particulares de Educação Infantil.

Assim, em 1996, avanços específicos em relação à educação Brasileira, mais precisamente, em relação à Educação Infantil, foram adquiridos através da lei nº 9.394, a LDB (BRASIL, 1996). No Capítulo II (“Da Educação Básica”), a Seção II trata exclusivamente da Educação Infantil e, em seu texto original, introduzia tal seção com o seguinte Artigo:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29)

Ainda, é válido ressaltar que o Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996) sofreu uma pequena alteração em sua redação no que é relacionado à idade da criança. Dessa forma, atualmente, diz que a finalidade é atender crianças até cinco anos (Lei nº 12.796, de 2013). No entanto, a ideia original destacando o desenvolvimento da criança em aspectos diversos permaneceu.

Documentos focando exclusivamente na Educação Infantil foram criados no intuito de criar diretrizes somente para a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, poucos anos após a criação da LDB (BRASIL, 1996) foi disponibilizada a primeira versão da DCNEI (BRASIL, 1999). Desse modo, a última DCNEI (BRASIL, 2009b) disponível fixou diretrizes curriculares específicas para a etapa da Educação Infantil.

Para melhor compreender o DCNEI (BRASIL, 2009b), é válido ressaltar como a criança é entendida e abordada no documento, sendo descrita como:

centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009b, Art. 4º)

Dessa forma, as DCNEI (BRASIL, 2009b) instituem três princípios que devem ser seguidos pelas instituições durante as propostas pedagógicas, chamados de princípios *éticos*, *políticos* e *estéticos*. Os princípios éticos são relacionados ao respeito e autonomia. Os princípios políticos são relativos aos direitos que tem relação com a cidadania e democracia. Os princípios estéticos podem ser associados à parte criativa e sensível (BRASIL, 2009b). Tais princípios também estão presentes nas Diretrizes Curriculares das outras etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), como é possível perceber na publicação de um livro único com todas essas leis (BRASIL, 2013).

Eles são indissociáveis, de forma que não há como atender um princípio e não outro, já que um não existe sem o outro. Por exemplo: uma ação para ser ética, obrigatoriamente tem que considerar o contexto político e lançar mão de um olhar estético, de sensibilidade, para a situação em questão. Da mesma forma, para agir dentro do princípio político, há de se ter ética e sensibilidade; e para agir dentro do princípio estético, é preciso considerar o compromisso político e ético nas relações que se vive. Por isso, esses princípios sempre aparecem juntos em todas as Diretrizes da Educação Básica.

Além disso, as DCNEI (BRASIL, 2009b) destacam:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009b, art. 8º)

Dando continuidade ao artigo 8º, as DCNEI (BRASIL, 2009b), no parágrafo 1º, em seu inciso II, destaca a criança com múltiplas dimensões que

considera indivisível, como: “expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural” (BRASIL, 2009b).

O último documento disponível de grande relevância e alcance nacional que diversos currículos mínimos escolares devem ser baseados é a BNCC (BRASIL, 2018). Considerando o capítulo 3 da BNCC (BRASIL, 2018), a Educação Infantil é estruturada através de cinco campos de experiência em que cada um deles apresenta objetivos de aprendizagem divididos em três grupos organizados por faixa etária (BRASIL, 2018).

O primeiro campo de experiência é chamado *O eu, o outro e o nós*, que tem como base a interação e é através delas que as crianças descobrem como agir, sentir e pensar, expandindo como se percebem e ao outro (BRASIL, 2018).

O segundo é *Corpo, gestos e movimentos*, que ressalta o corpo na aprendizagem através do movimento e sentidos como forma de explorar o espaço e objetos, experimentando ampla variedade de movimentos, olhares e sons (BRASIL, 2018).

O terceiro é intitulado *Traços, sons, cores e formas* e destaca as manifestações artísticas e culturais, sendo formas de expressão, como artes visuais, música, teatro, dança, entre outros exemplos (BRASIL, 2018).

O quarto é *Escuta, fala, pensamento e imaginação* e destaca as situações comunicativas tendo como primeira forma, ainda no bebê, a postura corporal, movimentos, olhares, sorrisos e choros que vão progredindo com o tempo, além da ampliação do vocabulário motor e verbal. Tal campo de experiência destaca, por fim, a cultura escrita e oral (BRASIL, 2018).

Finalmente, o quinto campo de experiência proposto pela BNCC (2018) é chamado de *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* e ressalta alguns conhecimentos que despertam curiosidade nas crianças, como, conhecimentos matemáticos, mundo físico e sociocultural, visando proporcionar experiências e indagações que levam a explorar o espaço que a cerca (BRASIL, 2018).

A BNCC tem sido alvo de muitas discussões e interpretações e ainda está em fase de implementação nas escolas de Educação Infantil. Não cabe, neste trabalho, discorrer sobre seus méritos e deméritos, mas entender sua relação com a Psicomotricidade no contexto educacional

Com isso, após apresentar os documentos legais norteadores da Educação Infantil no Brasil, há que se analisar como a Psicomotricidade se apresenta nos outros documentos citados, de forma a pensar sobre sua prática nas instituições educacionais nessa etapa da Educação Básica.

5 A PSICOMOTRICIDADE NOS DOCUMENTOS NACIONAIS VOLTADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL

Para melhor entender a Psicomotricidade nos documentos educacionais no contexto brasileiro e, principalmente, documentos focados na Educação Infantil, vamos apresentar se essa ciência aparece denominada e seu devido contexto. Portanto, aqui apresentamos os resultados de nossa busca, procurando refletir sobre a prática psicomotora na Educação Infantil.

5.1 O termo *Psicomotricidade* nas leis

Com a ferramenta *buscar* foi possível pesquisar os termos *Psicomotricidade* e *Psicomotor / Psicomotora* em diversos arquivos. Portanto, os documentos selecionados para essa etapa foram a Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 1998c), DCNEI (BRASIL, 2009b) e BNCC (BRASIL, 2018), que tiveram sua importância histórica no contexto educacional, destacando, neste trabalho, a Educação Infantil.

O termo *Psicomotricidade* não aparece na parte textual dos cinco documentos pesquisados que são voltados à Educação Infantil (Tabela 1). Por outro lado, a palavra *Psicomotora* aparece somente duas vezes em dois documentos distintos da década de 90: na LDB (BRASIL, 1996) e no Volume 2 do RCNEI (BRASIL, 1998b) (Tabela 1).

Considerando uma evolução temporal, percebe-se que os termos *Psicomotor/Psicomotora* não estão mais presentes de forma direta com o termo de interesse em si nos documentos mais recentes e posteriores ao ano 2000 que foram analisados (Tabela 1).

Tabela 1. Quantidade de vezes que os termos *Psicomotricidade*, *Psicomotor* ou *Psicomotora* aparecem nos textos dos principais documentos voltados para Educação e Educação Infantil no Brasil

Documento (Ano)		Termo (Quantidade)		Total
		Psicomotricidade	Psicomotor / Psicomotora	
Constituição Federal (1988)		0	0	0
LDB (1996)		0	1	1
RCNEI (1998)	Volume 1 (1998a)	0	0	0
	Volume 2 (1998b)	0	1	1
	Volume 3 (1998c)	0	0	0
DCNEI (2009)		0	0	0
BNCC (2018)		0	0	0
Total		0	2	

Fonte: A autora, 2019.

Posteriormente, para tentar compreender seu contexto e intenção, foram retirados os trechos e parágrafos em que o termo *Psicomotor / Psicomotora* aparece na parte textual dos documentos originais da LDB (1996) e RCNEI (1998b), visto que esses dois documentos foram os únicos em que continham o termo de interesse (Tabela 2).

Tabela 2. Contexto que os termos *Psicomotricidade*, *Psicomotor* ou *Psicomotora* aparecem nos seus respectivos documentos voltados para Educação e Educação Infantil. Em itálico estão os termos encontrados

Documento (ANO)		Termo (Contexto)
		Psicomotor / Psicomotora
LDB (1996)		“IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou <i>psicomotora</i> ” (Art. 59)
RCNEI (1998)	Volume 2 (1998b)	“O medo de um professor diante do fato de que a criança pode se machucar não deve impedir os impulsos de ação próprios da idade, que a conduzem a descobrir e exercitar suas possibilidades. Por isso, há a necessidade de planejar o espaço, cuidar da manutenção dos brinquedos e demais materiais. Estar próximo das crianças, amparando-as, orientando as e sugerindo formas de lidar com desafios corporais, tais como subir e descer de árvores e obstáculos, percorrer circuitos com dificuldades diversas, são atitudes necessárias ao professor. Oferecer oportunidades diárias de se exercitarem ao ar livre e com os brinquedos como escorregador, gangorra etc. valoriza a crescente capacidade <i>psicomotora</i> das crianças. Para que elas desenvolvam a confiança em suas capacidades motoras, a organização do espaço físico deve se dar de forma a deixar ao alcance das crianças tanto materiais que as

		desafiem como aqueles que lhes dêem oportunidade de ter sucesso. Criar um ambiente encorajador significa favorecer a aceitação de novos desafios” (1998b, p. 46/47)
--	--	---

Fonte: A autora, 2019.

O termo *Psicomotora* na LDB (BRASIL, 1996) é apresentado somente no contexto de educação especial em que os sistemas de ensino deveriam garantir o trabalho psicomotor aos alunos com necessidades especiais, sendo o termo colocado como uma área em que os alunos que demonstrem habilidade superior nela também devem ter sua integração na sociedade garantida (Tabela 2).

O segundo volume do RCNEI (BRASIL, 1998b), que trata sobre *Formação pessoal e social*, ao expor conteúdos para crianças de quatro a seis anos, traz como orientações didáticas os cuidados pessoais como subtítulo. Nesse subtítulo, o termo *Psicomotora* aparece como uma capacidade que deve ser valorizada ao oportunizar atividades ao ar livre e brinquedos (Tabela 2).

Os parágrafos em que o termo *Psicomotora* está inserido na LDB (BRASIL, 1996) e no RCNEI (BRASIL, 1998b) (Tabela 2), parecem mostrar que o termo não foi usado na intenção para se referir à Psicomotricidade como ciência que tem como base o movimento, intelecto e afeto (ABP, s/d). Entretanto, o termo *Psicomotora* parece ser referido com o foco em apenas um dos conhecimentos básicos relativos à Psicomotricidade, o movimento, parecendo denotar a ideia de uma habilidade motora.

Entretanto, buscar especificamente os termos *Psicomotricidade* e *Psicomotor/Psicomotora* parece excluir outras possibilidades em que essa ciência possa estar dissolvida através das ideias e propostas nos documentos. Assim, é importante buscar as ideias da Psicomotricidade nos principais documentos em Educação Infantil que possuem grande alcance e ainda apresentam validade ao substituir documentos anteriores que ficaram ultrapassados. Com isso, destaca-se a LDB (BRASIL, 1996) com suas alterações ao longo do tempo, DCNEI (BRASIL, 2009b) e BNCC (BRASIL, 2018) em suas últimas versões que serão analisados de forma mais aprofundada buscando refletir sobre eles.

5.2 Reflexões sobre os documentos pelo viés da legitimação da prática psicomotora na Educação Infantil

Apesar de o termo *Psicomotricidade* não ter sido encontrado em cinco documentos voltados à Educação Infantil, buscaremos procurar as ideias da Psicomotricidade em três desses documentos que possuem maior destaque e alcance na atualidade, sendo eles: a LDB (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2009b) e BNCC (BRASIL, 2018).

A LDB (BRASIL, 1996), ao discorrer exclusivamente sobre a Educação Infantil em sua Sessão II, traz como finalidade o desenvolvimento integral da criança em múltiplos aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), mostrando a importância equivalente deles. Esses aspectos possuem semelhança com o tripé base da Psicomotricidade que a ABP (s/d) apresenta como o movimento, intelecto e afeto. Dessa forma, o que a LDB (BRASIL, 1996) traz como aspecto físico e o intelectual teriam relação próxima com o movimento e o intelecto, respectivamente. Entretanto, a visão da LDB (BRASIL, 1996) acaba se afastando da Psicomotricidade no momento que não traz o aspecto afetivo como destaque em seu texto.

O DCNEI (BRASIL, 2009b) aponta a criança com diversas dimensões indivisíveis, sendo elas intituladas como “expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural” (Art. 8º, § 1º, III, p. 2). A partir dessa lista de dimensões, o DCNEI (BRASIL, 2009b) traz, finalmente, destaque para a dimensão afetiva que até então não havia sido citada no mesmo.

Na LDB (BRASIL, 1996), a avaliação é trazida de forma breve como um acompanhamento no desenvolvimento sem pensar em uma reprovação. Com isso, pode ser entendido que as potencialidades da criança devem ser observadas e registradas.

Complementarmente, a avaliação no DCNEI (BRASIL, 2009b) é desenvolvida na mesma proposta da LDB (BRASIL, 1996), sem objetivar a retenção dos alunos. O aspecto avaliativo na Educação Infantil acaba sendo mais destrinchado no DCNEI (BRASIL, 2009b) e tem as brincadeiras, atividades e interações como forma de avaliação através de uma observação crítica.

As interações e brincadeiras são apontadas como eixos norteadores da proposta curricular na Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009b), apontando a

garantia de experiências variadas. Algumas experiências podem ser destacadas devido a uma relação aproximada com a TransPsicomotricidade, com sua proposta das três partes que a constitui (MELLO, 2013). Assim, no DCNEI (BRASIL, 2009b), ressalta-se as seguintes experiências:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; (Art. 9º, 2009, p. 4)

Dessa forma, o tópico I do DCNEI (BRASIL, 2009b) tende a ser mais relacionado a ideia da motricidade de ação (MELLO, 2013), principalmente com a descrição de ampliação de experiência corporal da criança através da movimentação que é apontado no DCNEI (BRASIL, 2009b). O tópico II do DCNEI (BRASIL, 2009b) parece mais aproximado do conceito da motricidade de expressão e comunicação (MELLO, 2013), a partir da compreensão que formas de comunicação vão além da expressão verbal e podem, inclusive ser através dos gestos. Finalmente, o tópico IV do DCNEI (BRASIL, 2009b) estabelece semelhanças com o conceito de motricidade de ação (MELLO, 2013), mais especificamente o que é colocado como orientações espaço-temporais no DCNEI (BRASIL, 2009b) sendo relativo aos subsistemas de organização temporal e organização espacial (MELLO, 2013).

De forma complementar, os campos de experiência definidos na BNCC (BRASIL, 2018) tem como base os conhecimentos e saberes fundamentais delineados no DCNEI (BRASIL, 2009b) que devem ser experienciados pelas crianças. Diante disso, pode-se ressaltar alguns campos de experiência que apresentam uma aproximação mais estreita diante da Psicomotricidade. Na Psicomotricidade Relacional abordada por Mastrascusa e Franch (2016), as relações apresentam grande importância, bem como no campo de experiência da BNCC (BRASIL, 2018), intitulado de *O eu, o outro e o nós*, que apresenta o valor das interações, indo além da relação com o outro e trazendo também a relação consigo mesma da criança. O campo da BNCC (BRASIL, 2018)

chamado de *Corpo, gestos e movimentos* apresenta diferentes ideias que se aproximam da Psicomotricidade, como, ao compreender o corpo como uma forma de se expressar, explorar e estabelecer relações através de danças e do jogo simbólico.

O campo *Corpo, gestos e movimentos* da BNCC (BRASIL, 2018), ao trazer a ideia de corpo e movimento, parece se aproximar de ideias abordadas na Psicomotricidade, como, ao colocar o jogo simbólico, o teatro e a dança como uma forma de comunicação que possibilita a expressão através da estreita relação entre o corpo, a emoção e a linguagem. Com isso, esse campo de experiência não reduz o corpo apenas a uma habilidade motora, o que vai de acordo com o que Ajuriaguerra (1980, *apud* LOPES, 2010) aponta ao afirmar ser um erro tratar a Psicomotricidade exclusivamente como uma área relativa ao plano motor.

Assim como no DCNEI (BRASIL, 2009b), as interações e brincadeiras também são apontadas como eixos estruturantes para a Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2018). Nesse sentido, o jogo é uma importante ferramenta utilizada na Psicomotricidade, além do papel de destaque dado às relações durante as atividades (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Lapierre e Aucouturier (2004) e Mastrascusa e Franch (2016) destacam o papel da atividade espontânea na Psicomotricidade em que é um ato que também apresenta sua intencionalidade durante as atividades. Entretanto, a BNCC (BRASIL, 2018) parece apresentar uma distância dessa ideia de Psicomotricidade proposta por Lapierre e Aucouturier (2004) e Mastrascusa e Franch (2016) que tende a valorizar o ato espontâneo durante a atividade ao afirmar que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p. 38).

Direitos de aprendizagem para a Educação Infantil são descritos na BNCC (BRASIL, 2018), detalhando seis verbos diferentes: conviver, brincar, participar,

explorar, expressar e conhecer-se. Dessa forma, a escolha dessas palavras como direitos de desenvolvimento parece estreitar a relação com a Psicomotricidade, trazendo o brincar e explorar objetos e movimentos, considerando a importância da relação com o outro e consigo.

Portanto, os documentos apresentados trazem algumas aproximações com a Psicomotricidade, abrindo espaço para que a mesma seja utilizada na Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para melhor compreender a possibilidade da Psicomotricidade na Educação Infantil tendo como base documentos e a legislação Brasileira, foi necessário buscar aprofundar e entender sobre a Psicomotricidade no contexto educacional, principalmente na fase da Educação Infantil e detalhar documentos sobre Educação, também no contexto da Educação Infantil.

Apesar da busca pelo termo *Psicomotricidade* na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996), nos três volumes do RCNEI (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 1998c), no DCNEI (BRASIL, 2009b) e na BNCC (BRASIL, 2018) ter mostrado que esse termo não foi utilizado em nenhum desses documentos e o termos *Psicomotor* ou *Psicomotora* terem sido usados no contexto de uma habilidade motora, ao fazer uma leitura mais aprofundada dos que ainda possuem validade no âmbito educacional, como, a LDB (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2009b) e BNCC (BRASIL, 2018) revelou a ideia da Psicomotricidade em alguns trechos.

Tanto o DCNEI (BRASIL, 2009b) como a BNCC (BRASIL, 2018) apresentam a importância das interações e brincadeiras durante a Educação Infantil, aspectos de grande valor para a Psicomotricidade também.

A BNCC (BRASIL, 2018), ao trazer o corpo e movimento como campo de experiência, tendeu a ressaltar a importância da expressão corporal como uma forma de aprendizagem e de compreender o espaço.

Portanto, a vivência Psicomotora e um olhar psicomotor do professor em relação aos alunos parece estar respaldado pelos documentos analisados mesmo que não tendo sido intitulado diretamente como Psicomotricidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. *O que é Psicomotricidade*. 2019. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: 08/05/2019.

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar e aprender. *Temas em Psicologia*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 51-56, 1999a.

BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 3, n.1, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 15/05/2019

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15/05/2019.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2013 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 06/08/2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15/05/2019.

BRASIL. *Parecer CEB, nº 1 de 7 de abril de 1999*: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em 14/09/2019.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB, nº 20/2009*: revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15/05/2019.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 14/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução* (volume 1). Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 14/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social* (volume 2). Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 14/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo* (volume 3). Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 14/09/2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 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: 15/05/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.794, de 3 de janeiro de 2019*. Dispõe sobre a regulamentação da atividade profissional de psicomotricista e autoriza a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Psicomotricidade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13794.htm>. Acesso em: 15/05/2019.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. *Em Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, jan./abr. 2018.

CARVALHO, Elda Maria Rodrigues de. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque Walloniano. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 23, n. 3, p. 84-89, Set. 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, Set., 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola: Questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LOPES, Vanessa Gomes. *Fundamentos da educação psicomotora*. Curitiba: Editora Fael, 2010.

FIAES, C. S.; BICHARA, I. D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Estudos de Psicologia*. v. 14, n. 3, p. 231-238, 2009.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernard. *A simbologia do movimento: Psicomotricidade e educação*. 3 ed. Curitiba: Filosofart, 2004.

LOVISARO, Martha; NEVES, Ledy Consuelo. Corpo e Linguagem: Um diálogo inaudível. In: COSTA, Eduardo; LOVISARO, Martha (Org.) *Transpsicomotricidade: psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 269-291.

LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MASTRASCUSA, Celso; FRANCH, Núria. *Corpo em movimento, corpo em relação: Psicomotricidade relacional no ambiente educativo*. São Paulo: Conquista: Evangraf, 2016.

MELLO, Henriete. A TransPsicomotricidade Educacional a serviço das dificuldades de aprendizagem. In: COSTA, Eduardo; LOVISARO, Martha (Org.) *Transpsicomotricidade: psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 213-244

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I, n. 1, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; CRUZ, Gírlene de Albuquerque; SCARLASSARA, Bárbara Solana. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 64-73, jan./abr. 2018.

WINNICOTT, Donald Woods. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.