

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA AS SERIES INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PROJETO PROFESSOR NOTA 10.**

Arlene Barbosa Guedes
Elineide Miranda de Jesus
Gigliola dos Remédios Santos
Jailson Pires de Almeida

**A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES DE
ESCRITA E LEITURA**

Brasília
2006

Arlene Barbosa Guedes
Elineide Miranda de Jesus
Gigliola dos Remédios Santos
Jaílson Pires de Almeida

**A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES
DE ESCRITA E LEITURA**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como parte das exigências para conclusão do Curso de Pedagogia - Formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental - Projeto Professor Nota 10.
Orientadora: Professora Dr^a Maria Eleusa Montenegro

Brasília
2006

Dedicamos este trabalho em primeiro lugar a Deus, por ter nos dado a força para a concretização e aos parentes e amigos que com toda e compreensão, paciência nos ajudaram a vencer esta etapa de nossas vidas.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a Deus, nossa fonte de vida, e ao nossa mestra e Doutora Maria Eleusa Montenegro, nossa fonte de inspiração.

“Sei que o meu trabalho é uma gota no oceano,
mas, sem ele, o oceano seria menor.”

Madre Tereza de Calcutá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
1.1 JUSTIFICATIVA	08
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	08
1.3 OBJETIVOS	09
1.3.1 Objetivo Geral	09
1.3.2 Objetivos Específicos	09
2 REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1 HISTÓRICO DA PSICOMOTRICIDADE.....	10
2.2 CONCEITOS DE PSICOMOTRICIDADE.....	10
2.3 ELEMENTOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA	11
2.3.1 Esquema Corporal	12
2.3.2 Lateralidade	13
2.3.3 Orientação Espacial	14
2.3.4 Orientação Temporal	15
2.3.5 Discriminação Visual e Auditiva	16
3 METODOLOGIA	
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	18
3.2 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	18
3.3 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA	19
3.4 CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS ...	19
3.4.1 Especificação das categorias escolhidas	19
3.4.2 Organização, análise e discussão de dados	20
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
APÊNDICE – Roteiro de Análise documental	36

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem dos alunos têm sido uma fonte de preocupação para diversos educadores e muitos são aqueles que buscam através de vários meios uma oportunidade de auxiliá-los na superação dessas dificuldades, nesse sentido a psicomotricidade surge como forte aliado. Sabe-se através de vários estudos e pesquisas realizados que os atrasos psicomotores apresentados por algumas crianças, transformam-se em uma das causas do insucesso escolar das mesmas, principalmente às dificuldades relacionadas à leitura e escrita nos primeiros anos de sua escolaridade, têm sua origem na falta da educação psicomotora ou sua insuficiente vivência na rotina escolar. Nesse sentido este trabalho, tem como objetivo conhecer e selecionar contribuições da educação psicomotora na superação das dificuldades da leitura escrita. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa que utilizou um roteiro de análise documental para a coleta de dados. As categorias de análise selecionadas para esse trabalho foram: Esquema corporal, lateralidade, percepção visual, percepção auditiva, temporal e espacial. Os principais resultados da pesquisa apontam para a importância do desenvolvimento desses aspectos na aquisição das aprendizagens verbais, pois crianças cujo esquema corporal é mal constituído, apresentam caligrafia e leitura expressiva não harmoniosa, em relação à lateralidade quando não está bem definida encontra-se problemas de ordem espacial, diante dos problemas de percepção a criança não é capaz de distinguir letras onde só invertemos suas posições na escrita como por exemplo um b e um d, quanto à orientação temporal e espacial, temos como exemplo, os problemas com a noção “antes-depois”, que acarretam principalmente confusão na ordenação de uma sílaba, e por último a discriminação visual e auditiva, sendo insuficiente a primeira criança pode apresentar uma maior incidência na confusão de letras simétricas, e a segunda pode acarretar dificuldades em associar o som percebido a um agrafia. Como considerações finais o grupo destaca que o bom desenvolvimento psicomotor proporciona ao aluno algumas capacidades básicas a um bom desempenho escolar, pois a psicomotricidade auxilia e capacita melhor o aluno para assimilar as aprendizagens escolares.

Palavras chave:

Psicomotricidade. Educação psicomotora. Desenvolvimento psicomotor.

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

O estudo realizado tem como tema a importância da educação e reeducação psicomotora no processo de construção da escrita e leitura. A escolha desse tema foi motivada pelas inquietações que vivenciamos em nossas salas de aulas, nas quais percebemos que um grande número de alunos apresenta alguns problemas na escrita e leitura cuja origem supomos ser falhas na educação psicomotora oferecida às crianças.

Neste aspecto o trabalho desenvolvido teve por finalidade auxiliar no processo de alfabetização da criança, pois uma vez que problemas decorrentes do desenvolvimento psicomotor podem trazer prejuízos na aprendizagem das crianças, que poderão se refletir por toda a vida escolar do aluno.

A nossa proposta é gerar uma reflexão analisando alguns efeitos causados pela falta de atividades que visam o desenvolvimento, de alguns aspectos psicomotores nas crianças em processo de alfabetizações, considerando as bibliografias encontradas sobre o tema.

Acreditamos que esse trabalho possa contribuir com a prática pedagógica dos professores de 1ª series do ensino fundamental e também com o desenvolvimento da ciência da educação ao buscarmos orientações para que esses problemas não continuem acompanhando nossas crianças.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Percebe-se que na sala de aula muitas crianças apresentam problemas de psicomotricidade que comprometem em menor ou maior grau a sua aprendizagem na leitura e escrita, tais como: dificuldades em orientação espacial, orientação temporal entre outros.

Normalmente a escola e o professor em sua prática pedagógica priorizam a superação das deficiências verbais da criança como: aquisição da linguagem, leitura, escrita e matemática. Esquecem-se de que a criança integra

primeiramente as experiências não-verbais ou psicomotoras e que dessas aprendizagens dependerão a aquisição das demais.

Em nossos dias ler e escrever tornou-se uma necessidade indispensável, pois além de serem formas de comunicação e expressão, auxiliam o indivíduo a se adaptar e integrar-se no meio social. Entretanto, melhor que ensinar nossas crianças a ler e escrever é primeiramente ajudá-las a desenvolver algumas habilidades que sabemos ser essenciais para as primeiras aprendizagens, as habilidades motoras.

A questão a ser respondida ao final do trabalho é como o professor pode auxiliar os alunos a superarem suas dificuldades de escrita e leitura de forma preventiva através da educação psicomotora.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Conhecer e selecionar contribuições da educação psicomotora na superação das dificuldades de leitura e escrita.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Contribuir para o melhor entendimento do tema no contexto escolar.
- Apresentar os elementos básicos da psicomotricidade.
- Apresentar habilidades psicomotoras indispensáveis na aprendizagem da leitura e escrita.
- Apresentar orientações de atividades psicomotoras que possam ser utilizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo visa dar suporte à pesquisa tendo como teóricos principais A. de Meur e L. Staes, Vera Regina Miranda Gomes da Silva e Gislene de Campos Oliveira, entre outros.

Apresentaremos inicialmente um pouco da história da psicomotricidade seguidos de conceitos sobre o tema e seus elementos básicos dentre outros.

2.1 HISTÓRICO DA PSICOMOTRICIDADE

“O termo psimomotricidade apareceu pela primeira vez com Dupré em 1920, significando um entrelaçamento entre o movimento e o pensamento”. (OLIVEIRA, 1997, p. 28). O seu estudo dentro de uma abordagem pedagógica é recente, até o início do século XX abordava-se o assunto apenas extraordinariamente e quase sempre do ponto de vista neurológico, dedicavam-se apenas ao estudo do desenvolvimento motor e ao atraso intelectual da criança. na década de 30, ainda de acordo com essa autora, crianças com dificuldades de aprendizagem que contribuíram bastante para o estudo da psicomotricidade, entre eles pode-se citar: J. de Ajuriaguerra, Itarde, Pestalozzi, entre outros.

No Brasil, na década de 50, ainda segundo o autor acima citado, a psicomotricidade passa a ser empregada nas escolas especiais ligadas as áreas das deficiências (auditiva, visual, motora, mental), numa perspectiva eminentemente reeducativa, o ano de 1978 é um marco histórico para o desenvolvimento da psicomotricidade no Brasil, especialmente, com a vinda de Jean Le Boulch, que ministrou Curso de Psicomotricidade dirigido, principalmente aos professores dos cursos de Educação Física.

2.2 CONCEITOS DE PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade se define por uma educação que se utiliza do movimento para atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, podendo auxiliar o aluno a alcançar um desenvolvimento integral preparando-o

para uma aprendizagem mais satisfatória. Ela deve servir como base na educação infantil, principalmente porque ela condiciona outros aprendizados e leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir a coordenação de seus gestos e movimentos.

Dentre diversos pontos de vista, a psicomotricidade foi trabalhada de maneira isolada, permitindo assim várias abordagens.

A psicomotricidade pode ser entendida como:

[...] educação corporal básica na formação integral da criança, um meio de expressão que prioriza a dimensão não-verbal e as atividades não diretivas ou exploratórias em um período evolutivo concreto, desde os primeiros meses até os 7 ou 8 anos de idade maturativa. (PILAR. 1995, p. 69).

Além dessa definição, de acordo com Meur e Staes (1991, p. 21)

[...] É indispensável nas aprendizagens escolares, ajudando a criança a organizar-se, propicia-lhe melhores possibilidades de resolver exercícios de análise, de lógica, de relações entre números etc.

Estas podem ter sido uma das primeiras referências pedagógicas a ganhar um significativo espaço no âmbito dos debates acerca da educação física escolar, em contraposição ao modelo didático-pedagógico da desportivização da educação física. Os defensores dessa abordagem psicomotora fundamentaram-se em várias correntes, destacando-se principalmente, as propostas de Le Boulch, cujos trabalhos começavam a ser traduzidos e publicados no Brasil. Esse autor propõe que “a educação psicomotora” seja oferecida às crianças desde a mais tenra idade, pois “ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares.” (BOULCH apud OLIVEIRA, 1997, p. 35)

2.3 ELEMENTOS BÁSICOS DA PSICOMOTRICIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Os elementos básicos ou pré-requisitos, condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem, constituem a estrutura da educação psicomotora,

entre estas destacamos inicialmente a educação do "esquema corporal", quando não estimulado adequadamente este elemento pode dificultar o desenvolvimento de habilidades manuais que poderá ser um transtorno na vida de crianças que estão iniciando a aprendizagem na escrita, de acordo com Oliveira (1997, p. 61), "uma criança cujo esquema corporal é mal constituído não coordena bem os movimentos apresenta certa lentidão que dificulta a realização de gestos harmoniosos simples". Além disso, temos a lateralidade como outro pré-requisito na aprendizagem escolar, pois a mesma, de acordo com essa autora:

Ajuda a criança a inteirar-se nas questões de ordem espacial, a distinguir os lados, a seguir a direção gráfica exigida na leitura e escrita, o que não se estabelece quando a lateralidade não está bem definida. (OLIVEIRA 1997, p. 61)

A autora ainda cita a necessidade da orientação temporal e espacial, discriminação auditiva e visual, como sendo elementos básicos a serem trabalhados e desenvolvidos dentro do processo de aquisição de leitura e escrita e segundo Meur e Staes (1991), "um déficit nessa aprendizagem ocasiona dificuldades na reconstrução de frases e dificuldades nas aprendizagens matemáticas".

2.3.1 Esquema Corporal

A expressão "esquema corporal" nasceu em 1991 com o Neurologista Henry Head, tendo um cunho essencialmente neurológico. Head ainda afirma que "o esquema corporal armazena não só as expressões presentes como também as passadas." (OLIVEIRA, 1997, p. 48).

Já para Wallon, o esquema corporal é:

[...] é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. é a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo.(WALLON, 1968, apud OLIVEIRA).

De acordo com Meur e Staes (1991, p. 10-11) o desenvolvimento desse aspecto implica na superação de quatro etapas, "Corpo vivido", "Conhecimento das partes do corpo", "Orientação espaço-corporal" e "Organização espaço-corporal". Segundo esses autores cada etapa do desenvolvimento do esquema

corporal exige a aquisição de habilidades, que podem ser conquistadas mediante as seguintes observações:

1ª etapa, a criança faz diversos exercícios motores apresentados em forma de jogos. O objetivo é levar a criança a dominar seus movimentos e a perceber seu corpo globalmente constituindo um todo. 2ª etapa, após a percepção global do corpo vem a etapa da tomada de consciência de cada segmento corporal. Convida-se a criança a situar todos os segmentos, um em relação ao outro, a fim de reunificar a imagem corporal, deve também conseguir apontar, nomear as diferentes partes do corpo e localizar uma percepção total. 3ª etapa, nessa fase baseamos em tomadas de posições diversas e não em movimentos. Portanto, devemos em cada exercício, marcar um tempo de parada suficiente para que a criança sinta a posição. Uma leve indisposição ou cansaço para manter o segmento no lugar, auxilia a percepção dessa noção de posição. 4ª etapa, a criança poderá exercitar todas as suas possibilidades corporais. Conhece as partes do corpo, as disposições, as posições. Vai movimentar-se, de forma analítica, através de exercícios de coordenação, equilíbrio, inibição, destreza, de forma sintética, prevendo e adaptando seus movimentos ao objetivo a ser alcançado, por outro expressando por intermédio de seu corpo uma ação, um sentimento, uma emoção (MEUR e STAES, 1991, p. 10-11)

Depois de passar por estas etapas a criança provavelmente será capaz de exprimir-se utilizando o seu corpo com segurança e harmonia.

2.3.2 Lateralidade

O desenvolvimento desse aspecto psicomotor, corresponde “a dados neurológicos”, assim, de acordo com alguns autores, lateralidade pode ser definida como a “propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro”. Isto significa que existe um predomínio motor, ou melhor, uma dominância de um dos dois. O lado dominante apresenta maior força muscular, maior precisão e mais rapidez . (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

Silva (2002, p. 38) afirma que a lateralidade “é uma função de dominância, tendo um dos hemisférios (direito ou esquerdo) a iniciativa da organização do ato motor”.

É possível para o educador descobrir a dominância lateral da criança, entretanto para isso o professor deverá ir além do simples conhecimento do domínio dos termos esquerda e direita, o que segundo Meur e Staes (1991, p.

13) “o conhecimento estável da esquerda e da direita só é possível aos 5 ou 6 anos” ainda segundo esses autores esse “conhecimento faz parte da estruturação espacial e essa aprendizagem deve ser posta imediatamente após a lateralidade” para ser melhor assimilada pela criança. o autor propõe ainda a aprendizagem em 3 níveis, “dos membros inferiores, membros superiores, a nível dos olhos”.

A lateralidade é de grande importância na evolução da criança, pois auxilia na idéia que a criança tem do seu corpo, e, melhora a sua percepção do meio ambiente, contribuindo para a sua integração social.

2.3.3 Estruturação espacial

A estruturação espacial é essencial para que vivamos em sociedade, pois a mesma ajuda a nos situarmos no meio em que vivemos e de acordo com Meur e Staes (1991, p. 13)

É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas.

Estes autores definem a estruturação espacial como:

- a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente. Isto é do lugar e da orientação que pode ter relação às pessoas e coisas;
- a tomada de consciência da situação das coisas entre si;
- a possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, colocá-las em um lugar, de movimentá-las.

Para Oliveira (1997, p. 74) “a estruturação espacial é uma elaboração e uma construção mensal que se opera através de seus movimentos em relação aos objetos que estão em seu meio”. Ainda segundo a mesma autora, “muita das atividades realizadas em sala de aula, como a escrita, depende da manipulação das relações espaciais entre os objetos” . As relações espaciais, por sua vez, “são mantidas por meio do desenvolvimento de uma estrutura de espaço”.

Esta estruturação espacial na escrita, de acordo com Ajuriaguerra (1984, p. 290), é registrada da seguinte forma:

[...] a escrita é uma atividade motora que obedece a exigências muito precisas de estruturação espacial. A criança deve compor sinais orientados e reunidos de acordo com leis; deve, em seguida, respeitar as leis de sucessão que fazem destes sinais palavras e frases. A escrita e, pois, uma atividade espaço-temporal muito complexa.

2.3.4 Orientação temporal

Meur e Staes (1991, p. 15) definem a estruturação temporal como a “capacidade de se situar em função da sucessão dos acontecimentos, da duração dos intervalos, da renovação cíclica de certos períodos, do caráter irreversível do tempo”.

Sabemos que essas noções são muito abstratas e, portanto, difíceis de serem compreendidas pelas crianças, pois elas vivem no tempo real, no qual muitas vezes, uma atividade prazerosa, termina rápido enquanto outra menos satisfatória demora uma infinidade.

A esse respeito, podemos citar Piaget (apud OLIVEIRA, 1997, p. 11) quando diz que:

[...] o tempo é a coordenação dos movimentos; quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória mas cujo desfecho e objetivo final é também espacial [...].

Ainda, o mesmo autor afirma que “[...] em nossa noção de tempo nos defrontamos com três situações: o tempo está ligado à memória ou a um processo casual complexo, ou a um movimento bem delimitado”. Ele explica que, pela memória, existe uma reconstituição do passado, uma narrativa, e esta faz apelo à casualidade quando relaciona um acontecimento ligado a outro anterior a ele.

Da mesma forma que a palavra escrita exige que se tenha uma orientação no papel, através das linhas e do espaço próprio para ela, a palavra falada exige que se emitam palavras de uma forma ordenada e sucessiva, uma atrás da outra obedecendo a um certo ritmo dentro de um tempo determinado.

Para uma criança aprender a ler, é necessário que possua domínio do ritmo, uma sucessão de sons no tempo, uma memorização de som, um reconhecimento das freqüências e das durações dos sons das palavras. (OLIVEIRA, 1997, p. 15)

2.3.5 Discriminação visual e auditiva

2.3.5.1 Discriminação visual

Vallet (apud OLIVEIRA, 1997, p. 21), a respeito da importância da discriminação visual para a aprendizagem da leitura, declara que:

A prontidão para a leitura exige organização de sistemas sensoriais diferentes, incluindo a integração de dados e informações visuais experimentadas através da convergência ocular, direção e orientação espacial e sugestões perceptivas de sombra, cor, forma, matiz e relações contextuais.

O autor ressalta que, a criança precisa aprender a controlar o movimento de seus olhos. Ela precisa dirigi-los a um determinado ponto, precisa direcioná-los intencionalmente para algum lugar.

Ainda segundo esse autor, outra habilidade que a criança precisa desenvolver “é a retenção dos símbolos visuais apresentados”, tais como letras, palavras, sinais de pontuação; isto é, deve desenvolver a memória visual. “É pela memória visual que uma criança consegue discernir letras que possuem o mesmo som”.

“Uma criança que possua discriminação visual pobre pode apresentar uma maior incidência na confusão de letras simétricas como, por exemplo, na forma das letras *d e b, n e u, p e q*”, é o que afirma Oliveira (1974, p. 101).

Ainda, segundo a autora, “outro tipo de troca pode ser registrada quanto às letras que diferem em pequenos detalhes: *o e e, f e t, c e e, h e b, a e o*”.

Muitas crianças podem, também, apresentar outros problemas decorrentes da discriminação visual pobre, como: supressão de letras e deformações em letras aglutinadas. A leitura se torna lenta, hesitante e normalmente com voz monótona.

Outro problema registrado, decorrente de uma discriminação visual pobre, é a:

Movimentação dos olhos de forma desordenada, pois as crianças não conseguem mantê-los na mesma direção quando têm. Acabam lendo várias vezes as mesmas linhas sem perceber, ou pulam frases inteiras, numa verdadeira falta de controle ocular. (OLIVEIRA, 1997, p. 100)

Todas essas dificuldades, quando não superadas, transformam a leitura numa atitude monótona e desinteressante.

2.3.5.2 Discriminação Auditiva

Como educadores, devemos nos preocupar com o desenvolvimento dessa capacidade, que é passível de aprendizagem. Sobre essa habilidade, Moraes (1986, p. 36) afirma que “uma perfeita discriminação auditiva pressupõe uma acuidade íntegra, porém ela não garante a perfeita discriminação de sons”. Por isso, desde cedo o professor pode orientar os alunos a saber discriminar os sons, ainda de acordo como este autor, isso pode se dar “através da associação de som a uma grafia”. Entretanto, Oliveira (1997, p. 81) alerta que para isso seria necessário que “ele tenha uma boa discriminação auditiva, além de uma capacidade de simbolização, de codificação e memorização”. Essa autora acrescenta que “a memória auditiva favorece a retenção e a recordação das palavras captadas auditivamente”. E explica que a maioria das crianças “têm dificuldades de discriminação porque se esquecem do som que as letras representam” sendo constantes as trocas de letras como:

[...] troca de F por V; B ou J (foi por voi, ou joi); troca de P por B (ponte por bonde); troca de CH por J, V (chapa por japa); troca de D por B, ou T (dado por bado ou tado); troca de T por D (tatu por dadu); troca de S por Z (sonho por Zonho); troca de C por G (cartaz por gartaz). (OLIVEIRA 1997. p 103)

Ainda, segundo a autora citada, algumas vogais nasais “na, em, in, on, um” também são confundidas pelas orais correspondentes “a, e, i, o, u”.

O desenvolvimento adequado dessa capacidade auxilia no processo de alfabetização, facilitando a discriminação dos sons e das letras.

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este trabalho utilizou a pesquisa bibliográfica em uma abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Medeiros, (2004, p. 50-51):

É um procedimento formal para a aquisição sobre a realidade, na qual se procura resposta para todos os porquês envolvidos pela pesquisa, na sua realização utiliza-se método científico, de reflexão sistemática, controle de variáveis, observação de fatos, estabelecimento de leis ou checagem de informações. Caracteriza-se como documentação indireta e constitui-se em fonte secundária. É decisiva em qualquer pesquisa científica, pois elimina a possibilidade de perda de tempo com o que já foi solucionado. Ao se realizar uma pesquisa bibliográfica deve-se seguir alguns passos: escolher o assunto, elaborar plano de trabalho, identificar, localizar, compilar, fichamento, análise e interpretação, redação.

Quanto à pesquisa qualitativa, sabemos que:

Esta se sobrepõe ao modelo experimental, e os cientistas que partilham da abordagem qualitativa, adotam métodos e técnicas de pesquisas diferentes dos estudos experimentais. Em geral, estes partem do pressuposto, que as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – o que faz delas ciências específicas, com metodologia própria, em suas pesquisas optam pelo método clínico em contraposição ao método experimental. A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, é parte integral do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Essa pesquisa tem alguns aspectos característicos como: a delimitação e formulação. (CHIZZOTTI, 1991. p. 77-85)

Podemos concluir que tanto a pesquisa bibliográfica quanto a qualitativa são importantes para promover reflexão sobre determinados temas, pois levam em consideração as especificidades do comportamento humano e social.

3.2 INSTRUMENTO UTILIZADO

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de análise documental, esse roteiro, compreende o levantamento de títulos sobre o tema psicomotricidade, que foram encontrados na biblioteca do UniCEUB, e em nossos arquivos particulares.

3.3 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em diferentes fases, conforme discriminação a seguir:

- A primeira fase compreende a escolha do tema, o que foi feito em novembro de 2005. A justificativa da nossa escolha, delimitação do problema a ser estudado, e a escolha dos objetivos a serem alcançados foi feito em março de 2006.
- A segunda fase realizamos o trabalho de pesquisa propriamente dita, recolhendo em diversos livros estudos sobre o tema, o que foi realizado no período de maio de 2006.
- Na terceira fase desse trabalho compreende algumas etapas metodológicas, e as nossas considerações finais sobre a pesquisa, o que foi realizado em junho de 2006.

3.4 CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.4.1 Especificação das categorias escolhidas.

As categorias selecionadas para a organização, análise e discussão dos dados foram:

- Esquema corporal – Elemento indispensável para a formação da personalidade da criança.
- Orientação espacial – Essencial para vivermos em sociedade. Auxilia a criança a se situar no meio em que vive, estabelecendo relações, comparações etc.
- Discriminação auditiva e visual – A prontidão para a leitura exige a organização desses sistemas sensoriais.
- Orientação temporal – Capacidade para se situar no tempo, para compreender a sucessão dos acontecimentos, o antes e o depois.
- Lateralidade – Define o lado dominante da criança e influi na idéia que a criança tem do seu esquema corporal.

3.4.2 Organização, análise e discussão de dados

Os dados foram organizados, analisados e discutidos nas categorias propostas conforme descrição a seguir:

- ESQUEMA CORPORAL

AUTORES / ANO / PÁGINA	ORIENTAÇÕES DE ATIVIDADES
<p>Vera Regina Gomes Silva 1995, p 102</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diante de um espelho, observar sua imagem e cantar músicas que falem sobre as partes do corpo. • Colocar tinta em um espelho e esfregar para ver o que aparece. • Deixar o corpo cair em bloco, sobre o colchão. • Nomear partes do corpo. • Juntar as partes de um boneco desmontável. • Desenhar uma figura humana no quadro, parte por parte. • Tocar o corpo de um colega em frente ao espelho. • Completar o desenho de uma figura humana com o que estiver faltando. • Associar partes do corpo com roupas ou objetos mostrados pelo professor. • Ouvir a pulsação de várias partes do corpo com o estetoscópio, seguindo instrução do educador. • Exercitar tensão e relaxamento no corpo a partir de solicitação do educador (amolecer, murchar, derreter e endurecer).
<p>Tereza Lleixá Arribas 2002, p 32, 33</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cada criança tem uma bola pequena, com ela deve ir percorrendo toda a sua superfície corporal, Até QUE o professor nomeie uma parte do corpo nesse momento, as crianças devem levar a bola à parte do corpo mencionada, ficando imóveis. • As crianças caminham pelo pátio em todas as direções. Quando o professor nomear uma parte do corpo, as crianças deverão tocar o colega que esteja mais próximo. <p>Deita no chão e cada criança deve ter um lenço em mão. O professor nomeia uma parte do corpo e as crianças deverão utilizar o lenço para cobri-la.</p>

A. de Meur e L. Staes, 1991, 55,55	<ul style="list-style-type: none"> • O educador conta uma história, por exemplo “Branca de Neve e os sete anões”. As crianças desenham Branca de Neve na casa dos sete anões. • Conversa-se com as crianças sobre um acontecimento vivido ou a ser vivido; as crianças o desenham em seguida (exemplo: a festa das mães). • O educador executa um movimento; a seguir as crianças o desenham esquematicamente. • O professor executa uma série de movimentos; as crianças desenham a sucessão de gestos que descrevem os movimentos observados. • A criança deverá imaginar um texto (ou uma pequena história) que convenha a uma cena previamente desenhada. • A criança completa os balões em branco das histórias em quadrinhos.
------------------------------------	---

De acordo com as orientações desses autores a educação do esquema corporal poderá ser realizada tendo em vista, a interação da criança com o próprio corpo através de desenhos, espelhos, exercícios motores nos quais as crianças testam suas potencialidades corporais e ainda utilizando atividades de abstração mental, onde a criança imagina interações com o corpo. Os autores mencionados propõem atividades diferentes, porém, ambos concordam quanto à orientação das atividades propostas, com o mesmo objetivo, ou seja, desenvolvimento do esquema corporal para integração da criança no meio social. Tal situação, distancia-se um pouco da autora Oliveira (1974), citada em nosso referencial, cujas orientações nesse sentido, objetivam principalmente a preparação da criança para leitura.

- ORIENTAÇÃO ESPACIAL

AUTORES / ANO / PÁGINA	ORIENTAÇÕES DE ATIVIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> • Andar pela sala explorando o ambiente e os objetos, inicialmente de olhos abertos e depois de olhos fechados; • Brincar de guia de cego: um é o cego (de olhos vendados) e o outro é o guia que levará o cego a explorar o ambiente. Trocar de papéis

<p>Vera Regina Gomes da Silva, 1995, p. 73</p>	<p>para que todos experimentem as sensações de ser cego e de ser guia;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar uma roda com todos de mãos dadas e braços esticados. Reduzir o tamanho da roda encolhendo os braços. Abrir de novo, observando a variação da dimensão do espaço interno da roda; • Confeccionar setas grandes em papelão e fixá-las (ou segurá-las) próximas às crianças, a fim de que situem seus corpos de acordo com a ponta indicada na flecha: braços para cima, para baixo etc; • Cantar músicas que falem sobre as partes e funções do corpo, movendo as respectivas partes. Exemplo: minhas mãos batem palminhas (batê-las) , elas sobem (erguê-las) e descem (descê-las) e ficam bem quietinhas (cruzá-las); • Colocar o corpo de maneira a ocupar o máximo de espaço possível, dentro de um bambolê ou no tapete. Encolher o corpo de maneira a ocupar o menor espaço possível; • Montar quebra-cabeças, jogar amarelinha; • Medir distâncias com os fios de barbante – da porta até a parede oposta, de mesa até a porta. Comparar os comprimentos dos fios usados. • Realizar movimentos amplos coordenados; levantar-se do chão até ficar de pé, sentar-se no chão.
<p>Tereza Lleixá Arribas 2002, p 32 , 33</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caminhar tocando a parede com a mão, ir para frente, ir para trás, caminhar com dedos fechados sem perder o contato com a parede. • Formar pares e correr por todo o espaço, tocando a mão do colega. • Trabalhar noções de dentro, fora, interno, externo, À frente, atrás, acima, abaixo, em cima, debaixo, criando um circuito no pátio onde os obstáculos sugerir a utilização e observações para serem superadas. <p>As crianças correm em pares, em círculo. Cada par tem uma bola, que passa uns para os outros, sem que caia no chão.</p>
<p>A. de Meur e L. Staes 1991,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de um cenário, de uma paisagem. Apresenta-se às crianças uma prancheta quadricular e com várias ranhuras. Várias figuras humanas, animais, cenários foram especialmente feitos para serem encaixados nas ranhuras da prancheta, ficando em pé.

p. 122 e 130	<p>Convida-se a primeira criança para colocar o papai na primeira ranhura horizontal. A segunda criança colocará uma galinha na terceira ranhura horizontal. A segunda criança colocará uma galinha na terceira ranhura vertical, e assim por diante. Será pedido, por exemplo, que o bico da galinha esteja apontado para uma determinada direção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta-se para a criança um desenho inacabado. Ela deve acrescentar elementos simétricos aos elementos fornecidos.
--------------	---

Nestas propostas, são apresentadas orientações de atividades que priorizam a exploração concreta do ambiente pela criança, onde a mesma interfere no espaço a sua volta, preenchendo, completando, mudando disposições, e em todas as orientações existem recomendações para interferências espontâneas, realizadas pelas crianças. Quanto a essas considerações, a autora Oliveira (1994), afirma sobre a importância dessas atividades, quando cita que as relações que se estabelecem com o meio, necessitam serem desenvolvidas a partir de observações, comparações, combinações e atividades espontâneas que poderão proporcionar aos alunos uma aprendizagem satisfatória da noção de espaço.

- DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA

AUTORES / ANO / PÁGINA	ORIENTAÇÕES DE ATIVIDADES
Vera Regina Miranda Gomes 1995, p. 28	<ul style="list-style-type: none"> • Sem poder ver a fonte, identificar sons produzidos por plantas, tosse, espirro, bocejo, abrir janela, cortar papel com tesoura etc. Imitar esses sons; • Identificar e imitar sons e ruídos produzidos por animais e fenômenos da natureza; • Imitar sons fracos e fortes, rápidos e lentos, de acordo com o som de apitos, batidas de palmas, badalar de sinos, pancadas em latas etc; • Experimentar o silêncio na sala (todos se calam) e o barulho (todos gritam ou batem nas mesas); • Perceber os sons produzidos naturalmente pelo próprio corpo (respiração, batidas cardíacas); • Usar estetoscópio para ouvir as batidas do próprio coração e do coração dos colegas, e para ouvir o ar passando pelos pulmões;

	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir ruídos variados: agitar uma varinha, agitar corda, jogar pedras na água, bater palmas, rasgar e amassar papéis, falar em diversos tons de voz, atirar objetos no chão; • Procurar a fonte de onde se origina determinado som; • Colocar-se sentado ou deitado na sala, prestar atenção aos sons, tentando identificar de onde vêm; • Tocar instrumentos musicais; • Brincar de cabra-cega; • Jogar objetos pequenos na água ou contra uma folha de lata, com mais ou menos força, percebendo a variação sonora; • Falar por “cometas” de papel de tamanhos diferentes; • Dançar, movimentando-se de acordo com um ritmo proposto. Dançar ao som de música; • Desenhar riscos proporcionais a sons curtos e longos, graves e agudos; • Fazer rimas com palavras; • Com uma vareta, tocar em garrafas iguais contendo quantidades diferentes de água. As garrafas devem estar dispostas conforme a graduação da água, das mais cheias para as menos cheias; • Criar um ritmo de palmas para ser repetido pelos colegas; • Acompanhar ritmos com palmas.
Tereza Lleixá Arribas 2002, p. 32 e 33	<ul style="list-style-type: none"> • O professor percute em ritmo de marcha com vários instrumentos que vai alternando. • Identificar de onde provém determinado som e em seguir a direção a que ele leva. • O professor bate no pandeiro com um ritmo determinado. Os alunos sentados no chão dispõem cada um, de uma bola. Quando o professor para de persercutir, os alunos devem bater a bola contra o chão, com o mesmo ritmo que o pandeiro marcava.
A. de Meur e L. Staes 1991, p. 62 e 63	<ul style="list-style-type: none"> • Por à disposição diferentes objetos como: apito, guitarra, tambor, torneira, barbeador elétrico, etc (ou figuras representando objetos) que podem emitir um ruído característico. Os ruídos emitidos por esses objetos foram gravados previamente. O educador faz com que ouçam esses ruídos na ordem das figuras apresentadas às crianças e lhes solicita que

	<p>guardem bem. Depois toca uma nova gravação com os mesmos ruídos mas em ordem diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensinar a ouvir de perto a criança coloca o ouvido contra um radiador (garantir-se de que não está muito quente), um relógio, uma parede, etc. • Brincar de cabra-cega: de olhos vendados uma criança sentada em uma cadeira indica com o dedo de onde provêm diversos ruídos emitidos na sala. • Variante do jogo anterior: as crianças ficam sentadas em círculo e, no centro desse círculo, uma outra criança (de olhos vendados) está sentada em uma cadeira debaixo da qual se encontra um molho de chaves. O educador designa em silêncio uma criança do círculo para que vá pegar, sem barulho, o molho de chaves. A criança de olhos vendados escuta e indica com o dedo o local de onde percebe um ruído de aproximação; se ela indicar o local corretamente, ganhará. A outra criança ganhará caso consiga apoderar-se do molho de chaves e lavá-lo ao educador sem ser notada.
--	--

A percepção dos sons e dos ritmos, como a utilização de vários instrumentos sonoros estão presentes nas orientações dos autores mencionados, porém cada um enfatiza um ponto diferente, Silva (1995) propõe a experimentação e o acompanhamento dos ritmos para o aprendizado da criança, Arribas (2002), preocupa-se com a identificação dos sons e sua reprodução, já Meur e Staes (1991), sugere atividades onde a criança entre em contato com diversos objetos que produzam sons (instrumentos musicais ou não) e propõe uma aprendizagem da intensidade do som.

Podemos observar que os autores possuem pontos de vista diferentes com relação a esse aspecto, mas não se distanciam do pensamento proposto por Oliveira (1994), nesse sentido, pois a mesma dirige seus estudos dando ênfase ao desenvolvimento dessa habilidade numa perspectiva lúdica de aprendizagem.

- DISCRIMINAÇÃO VISUAL

AUTORES / ANO PÁGINA	ORIENTAÇÕES DE ATIVIDADES
<p>Vera Regina Miranda Gomes, 1995, p 29</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o branco e o preto; • Reconhecer, entre muitos, os objetos que têm as cores primárias - vermelho, azul e amarelo; • Reconhecer roxo, laranja, verde, cinza, marrom e outros matizes. Entre vários objetos, identificar os que têm forma de círculo, quadrado, triângulo, retângulo, esfera, cubo, mesmo nomeando as formas por palavras menos precisas, tais como redondo, bicudo e comprido para círculo, triângulo e retângulo; • Separar objetos curtos e compridos, finos e grossos, largos e estreitos, cheios e vazios; • Agrupar objetos de acordo com suas cores; • Agrupar objetos de acordo com suas formas; • Procurar objetos por seus atributos: objeto de cor igual à de sua camisa, objeto de forma redonda etc; • Descobrir detalhes no ambiente e em ilustrações; • Descobrir absurdos em ilustrações; • Descobrir o que falta em desenhos; • Pintar detalhes em desenhos, conforme solicitação; • Dizer tudo o que um objeto é e não é: fino, comprido, pontudo, não é macio, não serve para comer...(espada); • Agrupar objetos segundo suas semelhanças. Por exemplo, separar cartas de baralho de acordo com a cor do naipe, o naipe, o número; • Montar quebra-cabeças simples; • Formar um painel com cores: cada grupo de criança é uma cor e só recortará coisas daquela cor para formar um painel; • Formar as cores secundárias: trabalhar com papel celofane emoldurado, nas cores azul, vermelho e amarelo, sobrepondo dois de cada vez a fim de formar as cores secundárias: laranja, roxo e verde. Fazer o mesmo exercício misturando tinta guache; • Reconhecer um objeto ou animal representado sob diferentes formas e dispostos em fotos, gravuras, caricaturas; • Descobrir o que foi retirado de um grupo de

	<p>objetos observado anteriormente. Dizer qual era o objeto e em que se encontrava;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogar jogos de memória compostos por pares de figuras simples; • Sem olhar para as próprias roupas, dizer como está vestido; • Fazer montagens utilizando cartões ou laminas de madeira recortados em formas geométricas; • Para exercitar a percepção de figura e fundo, observar vários objetos dispostos sobre um tapete e apontar os objetos solicitados; • Procurar, entre vários objetos espalhados, um objeto que foi solicitado; • Nomear tudo o que vê num determinado móvel da sala.
<p>Tereza Lleixá Arribas 2002, p 23, 24, 25</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribui-se bolas grandes e pequenas, os meninos e meninas vão correndo livremente em todas as direções, quando o professor diz “grandes” cada um deve pegar uma bola grande e sentar-se, quando grita “pequena” o corre o mesmo. • O professor, diante deles, tem uma caixa com três cartolinas que reproduzem cada uma das 3 figuras. Tira-se uma cartolina e as crianças têm que colocar rapidamente dentro da figura. • O professor coloca-se diante dos alunos com uma bola devendo lançá-la ao ar sucessivas vezes e os alunos devem indicar quantas vezes lançou. • As crianças adotam posições diferentes como se fossem manequins, uma delas passa entre os manequins e observa em um dado momento ele se distrai e as crianças aproveitam para mudar de posição. A criança que estava observando, deverá saber quem mudou de posição. • Espalha-se pequenos obstáculos por todo o espaço do pátio. As crianças devem correr em todas as direções saltando os obstáculos que encontram. • Separa-se a criança em dois grupos, cada grupo se coloca em um extremo da sala diante do grupo, dispomos três caixas de papelão, entre os grupos, coloca-se uma grande cesta, pega um objeto e deixa dentro de uma caixa. Cada caixa de papelão deve ser preenchida com uma categoria diferente de objetos.

A. de Meur e L. Staes 1991, p. 66, 67, 68, 69, 70	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar a figura idêntica. • Perceber uma série de transformações. • Loto de posições. • Associar objetos a partes do corpo. • Reproduzir diversas posições, no papel, por meio de sombras chinesas.
---	--

Na educação da discriminação visual, percebemos que Silva (1995), prioriza a aprendizagem das cores, formas, conceitos matemáticos, já Arribas (2002) enfatiza a aprendizagem visual através de atividades que exijam estratégia, assim como Meur e Staes (1991). Compartilha em suas orientações desse mesmo ponto de vista, porém com a diferença de que o autor sugere atividades escritas. Por sua vez, o pensamento de Oliveira (1994) vem ao encontro das abordagens dos autores acima citados, como sendo essenciais em se tratando da prontidão para a leitura que exige a organização de sistemas sensoriais diferentes.

- ORIENTAÇÃO TEMPORAL

AUTORES / ANO / PÁGINA	ORIENTAÇÕES DE ATIVIDADES
Vera Regina Miranda Gomes 1995, p.72	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o que realiza ou vê em um exato momento. Exemplos: "Estou levantando o braço", "Estou abrindo a torneira", "Estou vendo a chuva" (noção de agora-presente); • Ouvir histórias, ou músicas que contém histórias, e depois contar a seqüência dos fatos; • Lembrar, com o educador, a seqüência de atividades rotineiras de um dia comum, desde o momento de acordar até a hora de dormir, tendo o almoço como referencial de tempo (lembrar tudo o que acontece antes e depois desse referencial, associando o que aconteceu nos períodos: manhã/tarde, dia/noite); • Lembrar, com o educador, a seqüência de atividades na escola: a entrada, as atividades, o lanche, a saída (o que aconteceu antes e depois); • Ordenar cartões com figuras e formas e recompor uma história com início, meio e fim. Exemplo da história; • Observar animais (mosca, lesma, lagartixa,

	<p>cachorro, gato, tartaruga etc.) e dizer quais são os mais velozes e os mais lentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usando carrinhos plásticos, apostar corrida, observando • quais são os mais rápidos e os mais lentos; • Mover carrinhos rápida e lentamente, seguindo instruções do professor; • Lembrar os meios de transporte que já utilizou como triciclo, carrinho de rolimã, carrinho de pedalar, bicicleta, automóvel, charrete, cavalo, ônibus, trem, e comparar as velocidades; • Observar um despertador, aprender como funciona e a colocá-lo para despertar; • Observar um despertador e uma ampulheta e verificar como os dois se modificam com o decorrer do tempo; • Marcar intervalos de mais ou menos 2cm numa vela e marcar no relógio o tempo que passa enquanto cada seguimento se derrete; • Observar em um relógio grande de papelão, com ponteiros móveis, o horário marcado pelo professor para as horas de entrada, lanche e saída (optar por horários inteiros como 2 horas, ao invés de 1 h 30m, por exemplo); • Propor montagens com sucatas ou colagens a fim de que as crianças consigam estabelecer analogias do tipo: tudo que pode acontecer ou existir na noite (escuro, lua, estrelas), no verão (calor, uso de pouca roupa, praia), no inverno (frio, uso de roupas quentes);
<p>Tereza Lleixá Arribas 2002, p 79,80, 81</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças deslocam-se em todas as direções seguindo um ritmo marcado com o pandeiro pelo professor. • Correr uma mesma distância, devagar e rápido. • Correr na mesma velocidade que um colega. • Fazer rodar uma bola ou aro, lentamente e depois rápido. • Alternar movimentos rápido e lento. • As crianças correm. O professor bate palma outra vez. • Repetir um ritmo que o professor tocar com pandeiro, palmas, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de coordenação dinâmica, com movimentos simultâneos, alternados, sucessivos, alternados e sucessivos, assimétricos.

A. de Meur e L. Staes 1991, p. 73, 74, 75, 76, 77	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de equilíbrio. • Exercícios de destreza. • Exercícios de coordenação dos movimentos realizados na vida cotidiana. • Exercícios de inibição. • Prever gestos adequados a determinada circunstância.
---	---

Parece que os três concordam que há necessidade de trabalhar o tempo relacionado ao espaço, é o que se percebe de semelhante em suas orientações, Silva (1995) sugere trabalhar o tempo isoladamente, utilizando o relógio e estabelecendo analogias entre o tempo e as condições do tempo. Porém, levando-se em consideração as orientações de Oliveira (1994), sobre o desenvolvimento desses aspectos constatamos que as orientações dos autores vão ao encontro da abordagem da mesma, ou seja, que a percepção dos sons proporciona aos alunos aprendizagem da escrita e da leitura através do reconhecimento das frequências e durações dos sons das palavras.

- LATERALIDADE

AUTORES / ANO PÁGINA	ORIENTAÇÕES DE ATIVIDADES
Vera Regina Miranda Gomes. 1995, p.83	<ul style="list-style-type: none"> • Encostar o corpo em um barbante esticado verticalmente entre o teto e o piso. De frente, encostar o nariz e o umbigo no barbante e perceber as partes do corpo que "sobram" para cada lado. De costas, encostar o meio da nuca e das nádegas; • Colocar fitas vermelhas no pulso e tornozelo do lado direito e realizar exercícios que peçam movimentos como: erguer a mão direita, abaixar a mão esquerda, erguer o braço direito e abaixar o esquerdo etc; • Colocar a mão sobre contornos de mãos desenhados no quadro, rapidamente, como se estivesse dando um tapa. Colocar a mão na mesma posição da mão desenhada; • Fazer gestos diante do espelho, imitando o educador. Colocando-se ao lado da criança, o professor levanta a mão direita da criança e a sua própria mão direita. Dessa maneira a criança percebe que sua mão direita e a do

	<p>professor ficam do mesmo lado. Repetir o exercício frente a frente, a fim de que a criança perceba que, se uma pessoa estiver de frente para a outra, os braços correspondentes ficam em posições opostas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguindo solicitação do professor, desenhar ou colocar objetos no lado direito ou esquerdo de uma folha de papel dividida ao meio, verticalmente, e marcada com as inscrições direita e esquerda nos lados correspondentes; • Arrumar uma mesa, colocando pelo menos três conjuntos de prato, talheres, copo e guardanapo, de acordo com o modelo. Treinar a arrumação em fileira, um conjunto ao lado do outro; • Colocar os pés sobre contornos de pés desenhados no chão, direito sobre direito, esquerdo sobre esquerdo.
<p>Tereza Lleixá Arribas 2002, p. 52 a 57</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças movem livremente os segmentos de um lado do corpo, deixando imóveis os do outro lado. • Dispor um de um triângulo e um pandeiro, ao som do triângulo, as crianças mexem uma das mãos ao som do pandeiro mexem a outra. O pandeiro e o triângulo podem tocar ao mesmo tempo. • Grupos de 6 ou 7 crianças formam rodas no interior, há uma bola que as crianças devem chutar que não saia da roda. • Espalhamos os aros pelo chão. As crianças correm levemente por todo o espaço. Só podem pisar dentro dos aros com o pé direito (ou esquerdo). • Lançar uma bola com uma mão, tentando que caia dentro de um arco. • Transportar diversos materiais de um lado para o outro, realizando diversos percursos, trocando entre si o material, tentando fazer com os olhos fechados.
<p>A. de Meur e L. Staes 1991, p. 73, 74, 75, 76, 77</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pular de um só pé; • Exercício de equilíbrio: manter-se, durante o maior tempo possível, sobre um pé e depois sobre outro. • Corrida seguida de chute. • Jogo da amarelinha • Controlar uma bola com os pés. • Fazer girar a “corda de pular” com uma mão e

	<p>depois com a outra.</p> <ul style="list-style-type: none">• Perceber seu lado dominante nas ações habituais.• Orientação simples com pontos de referência.• Orientação simples mudando esses pontos de referência.
--	---

De acordo com as orientações dos autores, a educação da lateralidade exige movimentação, os três autores recomendam para essa aprendizagem, a movimentação espontânea da criança e a movimentação dirigida pelo professor. Quanto à definição do lado dominante, apenas Meur e Staes (1991) demonstram preocupação; porém, ressaltando que essa definição apenas acontece após os 6 anos. Entretanto, de acordo com Oliveira (1994), pode-se começar essa aprendizagem o mais cedo possível, estendendo-se até a definição da sua lateralidade. Esta autora ainda propõe a educação da lateralidade de forma espontânea, para que a criança, ao longo do processo, descubra, por ela mesma, o seu lado dominante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A realização desse trabalho, trouxe-nos maiores conhecimentos sobre a educação psicomotora, que contribuíram de forma relevante para o nosso desempenho como educadores na prática pedagógica.

O estudo da psicomotricidade é recente. Afirmou-se pouco a pouco, e evoluiu em vários aspectos; antes tratava-se apenas de conceitos ligados à motricidade, hoje em dia ultrapassa problemas motores, estendendo-se à conscientização das relações existentes entre o movimento e a afetividade.

Em nossas salas, conhecemos crianças que possuem diversas dificuldades de aprendizagem. Esse conhecimento foi o que consideramos o primeiro ponto relevante da nossa pesquisa; o segundo, foi conhecer como a educação psicomotora pode contribuir de forma preventiva na superação dessas dificuldades.

Sabemos que nos dias atuais ler e escrever são necessidades básicas do homem; por isso mesmo, a maioria dos professores preocupam-se em priorizar na sua prática pedagógica os aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos psicomotores que são importantíssimos para a aquisição da leitura e da escrita. Além disso, a educação psicomotora favorece o desenvolvimento afetivo e social da criança, auxiliando a mesma na conquista da auto-confiança e auto-estima, necessárias para o sucesso tanto na escola quanto na vida.

Em nossos estudos constatamos, que o problema a ser resolvido, cabe principalmente ao educador, pois ele é que está em permanente contato com a criança e muitas vezes, passa mais tempo com ela do que os próprios pais. Ele precisa observar a criança em suas aprendizagens diárias levando em consideração que nem sempre as habilidades psicomotoras necessárias para o ensino da leitura e escrita estão desenvolvidas e que por isso algumas crianças têm mais dificuldades que outras e, a partir disso, cabe a ele auxiliar seu aluno nesse sentido, antes de fazer qualquer outro diagnóstico.

Com esse trabalho, acreditamos contribuir com professores, trazendo conhecimentos sobre a psicomotricidade, que poderão ser úteis no sentido de aumentar o potencial motor do aluno, capacitando-o para um melhor desenvolvimento e aproveitamento das aprendizagens escolares. Além disso,

nossa recomendação, a respeito da superação das dificuldades de leitura e escrita, para os educadores, é a de que evitem rotular a criança com dificuldade e que busquem sempre a compreensão desses problemas sendo a melhor maneira de superá-los. Além disso, é necessário continuar buscando competência que poderá trazer a qualidade para o ato educativo, e o respeito às nossas crianças, o que possibilitará nosso sucesso e nos transformará em instrumentos facilitadores do sucesso de outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. e outros. **A dislexia em questão** – dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. Trad. Iria MA de Castro Silva

ARRIBAS, Tereza Lleixá. **A educação física de 3 a 8**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. trad. Fátima Murad.

BOULCH, Jean Le. **Educação psicomotora: Psicocinética na idade escolar** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Trad. Jeni Wolff.

_____. **O Desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

MEDEIROS, João Bosco N. **Redação Científica: A prática de fechamentos resumos, resenhas** . 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MEUR, A. de. **Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil**. São Paulo: Mande, 1991.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1986.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na ciência: imitação, jogos e sonhos, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, Maria Cintra. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: 2002.

SILVA, Vera Regina Miranda Gomes. **Prática Psicomotora da Pré-Escola**. 3. ed. Ática , 1995.

APÊNDICE

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA AS SERIES INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PROJETO PROFESSOR NOTA 10.**

Pesquisadoras: Arlene, Elineide, Gigliola, Jailson.

Data: 08 /05/ 2006

Roteiro de Análise Documental sobre o tema “A educação psicomotora na superação de dificuldades de escrita e leitura”.

AUTORES / ANO / PÁGINA	ORIENTAÇÕES DE ATIVIDADES