



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES.

MAYARA SEQUEIRA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO CAMINHO PARA
CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E ATÍPICO:
CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

RECIFE

2022

MAYARA SEQUEIRA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO CAMINHO PARA
CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E ATÍPICO:
CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Emanuelle Christine Chaves da Silva.

RECIFE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e

Silva, Mayara Sequeira da

A educação psicomotora como caminho para crianças com desenvolvimento típico e atípico: conhecimentos e práticas de professores na educação infantil / Mayara Sequeira da Silva. - 2022.
99 f.

Orientadora: Emanuelle Christine Chaves da Silva.
Inclui referências e apêndice(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.

1. Educação Infantil . 2. Educação Psicomotora. 3. Prática Pedagógica. 4. Transtorno do Espectro Autista (TEA). I. Silva, Emanuelle Christine Chaves da, orient. II. Título

CDD 370

MAYARA SEQUEIRA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO CAMINHO PARA
CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E ATÍPICO:
CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Emmanuelle Christine Chaves da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientadora e Presidente

Dr^a Ana Rita Lorenzini
Universidade de Pernambuco
Examinadora Externa

Dr^a Pompéia Villachan Lyra
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

Uma vez ouvi que “a gratidão é a memória do coração”, e por isso quero começar agradecendo, em primeiro lugar, a Deus. Ele é o meu Guia por onde quer que meus pés andem, e o motivo dos meus dias terem cor. Muito Obrigada, Deus!

Depois agradeço aos meus pais, Edson Francisco e Verônica Sequeira, especialmente à minha mãe, que é meu maior exemplo de honestidade e generosidade, que me (re)carrega com seu carinho e cuidado sem medidas. Obrigada, mainha, pelo seu apoio incomparável, a senhora é incrível. Que sorte tê-la como minha mãe. Amo-te muitíssimo!

Sou grata a duas pessoas que fisicamente, não estão mais neste mundo, mas seguem vivos em mim. Maria do Carmo ou melhor, vó Ci (*in memoriam*) e meu tio Gilberto Alves, (*in memoriam*). Minha avó não precisou se esforçar para que sua simplicidade fosse minha saudade e seu afeto morasse em mim, para sempre. Que mulher maravilhosa! E meu tio, que sempre tão feliz, embora tão limitado por sua deficiência intelectual, me levou pela mão, literalmente, para dar os primeiros passos nos caminhos da educação. Este trabalho tem a contribuição dele(s) também. Sigo atravessada pela saudade deles, com amor e infinita gratidão.

Agora agradeço ao meu companheiro de vida, Iury Mendonça, que me faz acreditar que tudo vai dar certo, não importa se o dia é nublado. Ele é sol! Obrigada amor, por todo apoio e força. Você é inspirador e também um presente de Deus para mim. Tenho sorte! Amo você!

Às minhas irmãs, Marília e Ilana Sequeira e minha cunhada, Carol Mendonça, por sempre torcer e se alegrar comigo, vocês são especiais.

À família Mendonça, Valdemir e Eliabe, por serem além de sogro e sogra, pessoas que além de torcer, estão apoiando minha caminhada em direção a novas conquistas. Obrigada!

Aos meus alunos com e sem autismo, que me ensinaram e me ensinam, de maneira verbal e não verbal, sobre tudo aquilo que não se aprende na universidade, pós-graduações ou cursos. Me ajudam a ser cada vez mais humana, a desconstruir preconceitos e acima de tudo, entender que ensinar com amor e responsabilidade é algo fundamental.

A todos e todas que me ajudaram na divulgação dos questionários deste trabalho, serei para sempre grata.

As professoras e aos professores da educação infantil, assim como também aos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do município de Recife, que gentilmente

concordaram em contribuir com esta dissertação, respondendo aos questionários. Agradeço demais!

À professora, Rosângela Lindoso, que desde a graduação esteve construindo e compartilhando o que podemos ter de mais precioso, o conhecimento. Uma referência de mulher não só para a educação física, mas para a humanidade. E que também para além dos muros da universidade, se tornou uma amiga, que sempre apoia e incentiva cada passo que busco alcançar. Obrigada, professora! A senhora sempre acreditou no meu potencial, obrigada pelo laço que formamos e que hoje é permeado não somente por escrita acadêmica, mas também pela amizade. És muito especial e inspiradora pra mim.

À professora Ana Flávia, contagiante e doce, que desde a graduação segue com um lugar especial no meu coração. E que sempre torceu e apoiou este trabalho. Como ela mesmo dizia: “fale daquilo que faz seu olho brilhar”. Obrigada por todo apoio, Flavinha! A senhora é incrível, e eu, sortuda demais por tê-la em minha caminhada.

As minhas amigas, que entenderam minha ausência em muitos momentos e ainda assim, não economizaram palavras de carinho, força e sempre me estendem a mão não importa a circunstância. Obrigada por estarem sempre ao meu lado: Sabrina, Allyne, Cirlane, Gabriela, Bruna e A. Carolina.

Aos amigos/família que o judô me presenteou, obrigada por tudo: Thais Araújo, Felipe Braga, Anderson Luiz, Rafael Silva e Sensei Ivan Diniz.

Grata as amigas que, através do mestrado, felizmente pude encontrar, me aproximar, e dividir alegrias e também angústias que existiram ao longo do caminho: Carla, Thialy, Nialen, Marta, Mayara Pérola, Pedro Silva, Pedro Ribeiro. Em especial, quero agradecer demais a Keise Barbosa, que foi e é uma amiga, que dividiu comigo as conquistas e os conflitos que atravessam a vida. obrigada de verdade por toda força.

Agradeço a minha orientadora Emmanuelle Chaves, que caminhou juntamente comigo, me apoiando nesse difícil processo que é fazer pesquisa no Brasil e, ainda por cima, em meio a uma pandemia. Obrigada por tudo, professora!

Gratidão as professoras Ana Rita e Pompéia Lyra, por gentilmente concordarem em participar da banca examinadora e por contribuírem para melhoria desta dissertação.

Grata também a coordenação do PPGEI, que esteve prontamente solícita aos pedidos de ajuda ou outras burocracias, em especial, a Márcia e ao professor Wagner Lira.

Elizabeth Bonker, no espectro autista e não verbal:

*Eu temo às vezes
Que as pessoas não entendam
Que eu ouço.
E eu sei
Que eles não acreditam que eu vou
Até todo o extremo
Para tentar expressar
Minha necessidade de falar.
Se ao menos eles pudessem andar
Nos meus calçados/se colocar no meu lugar
Eles saberiam partilhar minhas novidades:
Eu estou aqui.
E tentando falar todo dia
De algum jeito.
(autobiografia no autismo 2017, p.275)*

RESUMO

A presente dissertação buscou investigar quais são os conhecimentos que professores e professoras da Educação infantil têm sobre a Educação psicomotora e de que maneira eles incluem tais conhecimentos na sua prática pedagógica no trabalho com crianças que possuem desenvolvimento típico e atípico. Baseada nos estudos que tratam da importância da educação psicomotora no desenvolvimento psicomotor das crianças, teve como objetivo geral: analisar se, e como os(as) professores(as) da Educação Infantil (de sala de aula e as professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE) têm utilizado a Educação Psicomotora como ferramenta que contribui na ascensão de crianças com desenvolvimento típico e atípico (neste trabalho consideradas as crianças com TEA). Como objetivos específicos, pretendemos analisar os conhecimentos que professores(as) da educação infantil possuem sobre as contribuições da Educação psicomotora para crianças com desenvolvimento típico e atípico. Buscou-se também investigar se tais profissionais incluem na sua prática docente os conhecimentos da educação psicomotora no trabalho com crianças com desenvolvimento típico e atípico. Como terceiro objetivo específico, procuramos identificar se os professores(a) (de sala de aula) e/ou AEEs incluem nas atividades direcionadas às crianças com TEA atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor. E por fim, tivemos ainda como objetivo identificar as possíveis atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor que professores (de sala de aula) e/ou AEEs utilizam no trabalho pedagógico e de inclusão de crianças com TEA. Este estudo utilizou como ferramenta para coleta dos dados, questionários semiestruturados, realizados de maneira online com quarenta professores e professoras da educação infantil. Neste sentido, foi possível observar que a psicomotricidade, ainda que conhecida pela maioria dos professores(as) da educação infantil, não é utilizada de maneira explícita e planejada pelos professores da educação infantil, mostrando as lacunas existentes na formação inicial e continuada dos professores(as) licenciados(as). Assim como também as incertezas e dúvidas trazidas pelos professores(as) acerca da prática da educação psicomotora e sua contribuição nas salas de aulas, sobretudo para as crianças com TEA, demonstram as falhas que envolve a construção da grade curricular responsável pela formação dos cursos superiores, evidenciando a necessidade de um olhar mais amplo acerca desta temática, inclusive sobre inclusão.

Desse modo, entendemos como essencial que a educação sobre a psicomotricidade, possa fundamentar intervenções específicas que contemplem a temática da educação psicomotora na escola, através de uma perspectiva crítica, que considere o homem em seus aspectos cognitivos, afetivos e orgânicos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Psicomotora; Prática Pedagógica e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

ABSTRACT

Psychomotor education as a pathway for children with typical and atypical development:
Knowledge and practices of teachers in early childhood education

The present dissertation sought to investigate what are the knowledge that early childhood education teachers have about psychomotor education and how they include such knowledge in their pedagogical practice in working with children who have typical and atypical development. Based on studies that deal with the importance of psychomotor education in the psychomotor development of children, the general objective was: to analyze if, and how, teachers of Early Childhood Education (classroom and teachers who work in the Educational Service Specialized - ESS) have used Psychomotor Education as a tool that contributes to the rise of children with typical and atypical development (in this work, children with ASD are considered). As specific objectives, we intend to analyze the knowledge that early childhood education teachers have about the contributions of psychomotor education for children with typical and atypical development. We also sought to investigate whether these professionals include in their teaching practice the knowledge of psychomotor education in working with children with typical and atypical development. As a third specific objective, we sought to identify whether (classroom) teachers and/or ESS include activities aimed at children with ASD in activities that promote psychomotor development. Finally, we also aimed to identify the possible activities that promote the psychomotor development that teachers (classroom) and/or ESS use in the pedagogical work and inclusion of children with ASD. This study used as a tool for data collection, semi-structured questionnaires, carried out online with forty teachers of early childhood education. In this sense, it was possible to observe that psychomotricity, although known by most early childhood education teachers, is not used in an explicit and planned way by them, showing the gaps in the initial and continuing training of licensed teachers. As well as the uncertainties and doubts brought by teachers about the practice of psychomotor education and its contribution in classrooms, especially for children with ASD, demonstrate the flaws involved in the construction of the curriculum responsible for the formation of higher education courses. , highlighting the need for a broader view of this theme, including inclusion. Thus, we understand as essential that education on psychomotricity can support specific interventions that address the issue of psychomotor education at school, through a critical perspective, which considers man in his cognitive, affective and organic aspects.

Keywords: Early Childhood Education, Psychomotor Education, Pedagogical Practice and Autism Spectrum Disorder (ASD).

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDH	Comissão de Direitos Humanos
CID	Classificação Internacional de Doenças
DOU	Diário Oficial da União
DSM	Manual Estatístico e Diagnóstico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPAN	Organização Pan-Americana de Saúde
PNEE	Política Nacional de educação especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 INFÂNCIAS, DEFICIÊNCIAS E AUTISMO	17
1.1.1 Reflexões acerca da história da infância e sua relação com a educação	17
1.1.2 Compreendendo o Autismo: um breve resumo através da história	21
1.2 DIAGNÓSTICO: ESTATÍSTICA, CAUSAS, INCIDÊNCIAS E NÍVEIS	24
1.2.1. Disfunção motora no TEA e o papel da estimulação precoce e o papel das experiências na educação infantil	27
1.2.3 Autismo e educação: existe inclusão?	33
2. EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
2.1. COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	37
2.2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A DIMENSÃO MOTORA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGENÉTICA DA PESSOA COMPLETA DE HENRI WALLON.....	39
2.3. EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA, DO QUE SE TRATA?	42
2.4 EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E PSICOMOTRICIDADE	43
2.4.1 Psicomotricidade e o desenvolvimento psicomotor	49
3. PERCURSO METODOLÓGICO	57
3.1 A COLETA DOS DADOS DA PESQUISA	58
3.1.1 Participantes da pesquisa	58
3.1.2 Materiais	58
3.1.3 Procedimento de coleta dos dados	59
3.2. PROPOSTA DE ANÁLISE DOS DADOS	59
3.3. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS SOBRE A PESQUISA	61
4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	96

1. INTRODUÇÃO

A educação, sobretudo a Educação Infantil compreendida de zero a seis anos é uma fase caracterizada pela aquisição de habilidades importantes, como a linguagem e a escrita. É nessa fase também que as habilidades motoras se encontram em pleno desenvolvimento e se manifestam através da exploração que as crianças fazem do ambiente e do mundo ao seu redor. Nesse sentido, olhando para a educação Infantil, o presente trabalho buscou compreender a educação através do movimento, destaco a educação psicomotora, e suas contribuições para o desenvolvimento das mesmas.

Segundo Bassedas (2008), nessa fase a criança passa por grandes mudanças em relação às capacidades de movimentos. Como por exemplo sentar, ficar em pé, correr ou falar. A criança vai adquirindo autonomia e a dependência das pessoas que precisam cuidar delas vai diminuindo.

A dimensão motora se constitui como um elemento importante no desenvolvimento integral das crianças entre 0 e 6 anos e que assim como outras dimensões como a cognição e a emoção, a dimensão motora deve ser focalizada no contexto da Educação Infantil. Le Boulch (1982) nos conta que a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola elementar, sendo vista como um ponto de partida para todas as aprendizagens escolares.

Dito isto, queremos chamar a atenção para o fato de que a dimensão motora se caracteriza como aspecto importante para o desenvolvimento de crianças que não apresentam nenhuma dificuldade ou transtorno em relação aos padrões de desenvolvimento que são esperados para cada idade (consideradas como crianças com desenvolvimento típico), esta dimensão será igualmente importante para o desenvolvimento de crianças com desenvolvimento atípico (aquelas que não apresentam um padrão de desenvolvimento esperado para a sua idade).

Quando falamos em crianças com desenvolvimento atípico e, mais especificamente, em crianças com autismo, somos desafiados a pensar uma educação que contemple a todos os sujeitos e todas as suas necessidades, promovendo o desenvolvimento integral dos mesmos. Neste sentido, o presente estudo buscou refletir sobre o lugar da dimensão motora nas práticas pedagógicas na Educação Infantil de modo que possamos destacar a relevância de tal dimensão no desenvolvimento tanto de crianças com desenvolvimento típico como aquelas

com desenvolvimento atípico e, mais especificamente, crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Podemos almejar que o ideal de política educacional seja receber todos(as) os(as) estudantes, atendendo e respeitando suas singularidades e promovendo a melhoria da qualidade da educação, configurando-se num conjunto de saberes e práticas pedagógicas minimizadores das diferentes situações que levam à exclusão escolar, mascaradas de práticas sutis de educação inclusiva. MENDES, E, G, (2006).

Porém, de acordo com o atual modelo de inclusão educacional, trazido pelo governo Bolsonaro, por meio do Ministério da Educação no ano de 2020, a nova Política Nacional de educação especial (PNEE), nos traz que as famílias podem optar por decidir matricular seus filhos na escola regular ou especiais. Enfraquecendo a luta dos que militam pelo direito de a criança com deficiência estar na escola além de fortalecer medidas segregadoras.

As matrículas na educação infantil crescem 12,6% nos últimos cinco anos, de acordo com O Censo Escolar 2019, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os dados apontam que o crescimento foi impulsionado pelas matrículas em creches, com 167.800 registros a mais do que no ano anterior, uma variação de 4,7%. Em relação a 2015, as matrículas em creches cresceram 23,2%. Pensando no cenário da Educação Especial no município de Recife, trazemos alguns dados que podem fundamentar a realização deste trabalho. Entre os anos de 2012 e 2017, a rede municipal do Recife detectou um aumento de 27,5% de matrículas de alunos com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação.

Em 2012 foram: 2.661 estudantes, e em 2017: 3.392 estudantes (Total de alunos da rede – representam 3,7% do total da rede). Isso nos leva a refletir a importância da educação inclusiva nesse cenário educacional e por quanto tempo essas crianças viveram na invisibilidade onde as leis não se materializaram e as alcançaram enquanto sujeitos de direito. De acordo com o Censo 2010, quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população, declarou ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas, (como por exemplo habilidades visuais, auditivas ou intelectuais).

Compreendemos que a educação é sobretudo um direito e também caminho de ricas possibilidades, que nos permite acesso ao conhecimento, independentemente das diferenças existentes na humanidade. No entanto, percebemos que no mundo, existem interesses diversos que sustentam preconceitos carregados de exclusão. Nos espaços formativos como a escola,

creche e entre outros, as pessoas com deficiência, seja ela física, auditiva, visual ou intelectual, é considerada muitas vezes como sujeito incapaz.

Dessa maneira, o interesse pela temática abordada no presente trabalho se deu ainda enquanto graduanda do curso Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural de Pernambuco. A educação física, enquanto vasta área do conhecimento, é uma ciência se debruça sobre os diferentes olhares relacionados ao corpo, seja sobre uma perspectiva mais biológica, social ou relacionada às diversas singularidades que o ser humano possui e construiu. Enquanto estudante da área da educação física, pude me aproximar através da caminhada acadêmica de corpos diferentes do padrão considerado “típico”.

Tive o prazer de conhecer crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA), que me fizeram ampliar meu olhar para com o próximo e sobretudo comigo mesma. Ainda sobre minha trajetória acadêmica, pude obter um pouco mais de experiência nesse universo desafiador que é o Autismo, nos projetos de extensão universitária. Crianças de diferentes idades e níveis de comprometimento intelectual, participaram dos projetos. As intervenções didáticas contemplavam as atividades motoras, em especial a natação. A partir dessas experiências práticas, pude perceber a importância desse aprendizado e o quanto os aspectos psicomotores fazem diferença no desenvolvimento dessas crianças.

Tendo em vista o grande aumento dos diagnósticos de crianças com TEA nos últimos anos e conseqüentemente o aumento das mesmas matriculadas nas escolas e creches, chamou-me a atenção e levou-me a refletir diferentes questões que contribuíram de forma direta na construção do problema de pesquisa desta dissertação. Como, por exemplo, a falta da obrigatoriedade dos professores de educação física na primeira infância das escolas públicas. O grande ônus que alunos com deficiência carregam por não serem contemplados com investimentos na área do desenvolvimento psicomotor nessa fase crítica de desenvolvimento, a limitada produção literária que enfatize a psicomotricidade na creche, entre outros.

Segundo Laerson Pires Gonzava em sua dissertação intitulada: “EDUCAÇÃO CORPORAL PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS: EXISTE LUGAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?”, nos mostra que nos Centros Municipais de Educação Infantil, (CMEI), até o ano 2000, havia professores de diferentes áreas trabalhando com as crianças (BARBOSA et al, 2005), mas os professores de Educação Física (EF) e Arte ainda não faziam parte do quadro funcional dessas instituições. Infelizmente ainda não é compreendido que a educação física, tem um fundamental papel na contribuição do desenvolvimento da educação infantil, atrasando o trabalho dessas áreas que dialogam em diversas categorias.

Do ponto de vista biológico, Whitman (2015) nos chama atenção para o fato de que durante os primeiros anos de vida de uma criança, trilhões de conexões entre os neurônios são formados. E que os processos motores, sensoriais, perceptivos e linguísticos são influenciados pelo ambiente em que a criança vive. Dessa forma, a intervenção nessa fase do desenvolvimento infantil é fundamental.

Diante disso, pensando nas diferentes temáticas e pesquisas que segue estudando a importância do movimento na construção de habilidades psicomotoras, o presente trabalho possui o seguinte tema: A educação psicomotora como caminho para crianças com desenvolvimento típico e atípico: conhecimentos e práticas de professores na Educação Infantil.

Como problema de pesquisa, partimos do seguinte questionamento: Quais são os conhecimentos que professores e professoras da Educação infantil têm sobre a Educação psicomotora e de que maneira eles incluem tais conhecimentos na sua prática pedagógica no trabalho com crianças típicas e atípicas (aqui consideradas as crianças com TEA).

Os estudos retratam que a educação psicomotora é uma importante ferramenta que vem contribuindo de maneira exitosa no desenvolvimento psicomotor de crianças com desenvolvimento típico e atípico, contemplando especificamente as crianças com TEA- Transtorno do Espectro Autista. Peruzzo (2015), junto com Le Bouch (1986) nos traz que nas últimas décadas os progressos da medicina psicossomática evidenciaram que é ilusório querer educar o ser humano baseado na escrita e leitura tentando minimizar dificuldades de aprendizagem sem se interessar pelo seu desenvolvimento motor.

Partindo dessa justificativa, no objetivo geral, buscamos analisar se e como os(as) professores(as) da Educação Infantil (de sala de aula e as professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE) têm utilizado a Educação Psicomotora para auxiliar no desenvolvimento de crianças típicas e atípicas (crianças com TEA).

Nos objetivos específicos, buscamos primeiramente analisar os conhecimentos que professores(as) da educação infantil possuem sobre as contribuições da Educação psicomotora para o desenvolvimento de crianças típicas e atípicas. Como objetivo segundo, propomos investigar se eles incluem na sua prática docente os conhecimentos da educação psicomotora no trabalho com crianças com desenvolvimento típico e atípico.

Como terceiro objetivo, buscamos identificar se os professores(a) (de sala de aula) e/ou AEEs incluem nas atividades direcionadas às crianças com TEA atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor. E, como quarto objetivo, buscaremos identificar as

possíveis atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor que professores (de sala de aula) e/ou AEEs utilizam no trabalho pedagógico e de inclusão de crianças com TEA.

Neste sentido, o presente trabalho organizou os seus capítulos da seguinte maneira: **No primeiro capítulo**, iremos discutir um pouco sobre a noção de **infância, deficiência e autismo**. Iniciaremos então trazendo uma discussão sobre as infâncias, sua trajetória histórica e como podemos compreender o corpo infantil com deficiência, que se encontra ainda muitas vezes na invisibilidade. Em seguida, focalizaremos a discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) contemplando-o historicamente, assim como seu diagnóstico é construído, as estatísticas atuais sobre os casos, as causas e incidências, níveis e o que revelam algumas pesquisas. Ainda no capítulo um, iremos refletir um pouco sobre a influência da educação psicomotora no autismo.

No capítulo dois, iremos nos aprofundar um pouco sobre as questões voltadas a **Educação Psicomotora, desenvolvimento motor e a psicomotricidade**, assim como a contribuição dessas áreas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças típicas e atípicas.

No capítulo três iremos apresentar o **percurso metodológico** da pesquisa, de modo que sejam explicitados, inicialmente, qual a natureza e o tipo de pesquisa que será aqui realizado. Também serão destacadas as características dos participantes do estudo, os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados e também todo o passo a passo da coleta. Também estará contemplada neste capítulo a proposta de análise dos dados, bem como, algumas considerações acerca da ética na pesquisa. Por fim, **no capítulo quatro**, apresentaremos a **análise dos dados e discussão dos resultados**, assim como as considerações finais encerrando a escrita nosso trabalho.

1.1 INFÂNCIAS, DEFICIÊNCIAS E AUTISMO

1.1.1 Reflexões acerca da história da infância e sua relação com a educação

As mudanças no processo de crescimento humano podem ser observadas, medidas e quantificadas. Se tratando da infância e mais especificamente do desenvolvimento dessa infância em crianças com deficiência, entende-se a necessidade posta há alguns anos na organização de políticas públicas que não se debruçam em “remediar” a realidade, mas sim, modificar a estrutura social que, segundo Gueda (2005), podem favorecer ou dificultar os processos do desenvolvimento. A maneira que nos relacionamos com as crianças e a

emergência de uma verdadeira compreensão sobre as infâncias, construída e produzida para as mesmas, começa a revelar-se, em meados século XVIII. Possibilitando um início de debates que englobam diferentes aspectos. A escola, os adultos, a mídia, os jogos, se tornaram um modo de controle do universo infantil. Rousseau foi um dos pioneiros na construção das matrizes teóricas sobre a infância. Assim como Wallon, Vygotsky, Froebel.

A psicologia, filosofia, biologia e pedagogia, seguiam em um “eterno vai e vem” entre a adoção de uma concepção de criança que variava entre “criança perigosa” e “criança em perigo”. Buscavam despertar o saber e o poder sobre a criança, e tinham visões ora protecionista ora liberalista. A infância na modernidade é então construída (séc. XVIII) a partir de algumas questões centrais: como a proteção, provisão e controle. Ariès nos indicou três momentos históricos com importantes representações sobre as crianças.

Primeiramente na antiguidade (século XVII), a criança era vista através do sentimento de inexistência. Depois a criança passa a ser vista como uma representação mais angelical, ora criança ora adulto em miniatura e, nesse momento, eram mais “paparicadas”. Depois como noção de criança frágil e inocente que tem que ser educada e protegida. A partir daí, os estudos sociológicos da infância têm partido de uma percepção de criança e construído uma série de debates oriundos desta nova abordagem.

A partir da Sociologia da Infância passou-se a perceber a maneira a partir da qual a criança adquire agência, nas passagens, nas reflexões através da história, nas identidades. Sendo assim, as concepções até o século XX outrora utilizadas de maneira natural, não faziam mais sentido. A criança agora começa a ser vista como sujeito de direitos.

É importante lembrar que o domínio político, ideológico e cultural do adulto sobre o universo infantil cria uma institucionalização da infância, onde o adultocentrismo (visão presente em diferentes ambientes que lidam de maneira direta como a vida das crianças e no planejamento das suas ações) impera. E as crianças com deficiências? Quanto é possível medir o seu atraso no desenvolvimento infantil por causa de políticas falidas ou invisíveis que não garantem o protagonismo e respeito a essa infância marcada pela exclusão por todas as partes?

Nesse contexto, entendemos que a representação da criança como sujeito de direitos no Brasil, é algo considerado novo, e que somente a partir de 1980 entrou em vigor a doutrina da proteção integral através da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998). Assim, deve ser assegurado a toda criança e adolescente, através do Art. 227 os direitos fundamentais garantidos constitucionalmente:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p.1440).

Ressalta-se que a partir de 1980, houve uma maior mobilização da sociedade em favor do direito das crianças e adolescentes, e após a regulamentação da Constituição Federal (1988), surgiram outros dispositivos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A lei de número 8.069, de 13 de julho de 1990, que assegura acesso a outros direitos fundamentais, como, por exemplo, o Art. 3º do ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O tratamento às crianças começa a considerar que é de responsabilidade do Estado, da sociedade civil e da família, o zelo pelo direito na infância. Apesar dos avanços conquistados a partir dessas leis, a história carrega em seu bojo alguns relatos de violência infantil. Havia por exemplo a prática do infanticídio, que era destinado às crianças consideradas indesejadas. Era algo comum nas civilizações antigas. Pinheiro (2015) através dos estudos de Oliveira (2013) relata que na Grécia antiga, as pessoas com deficiência eram sacrificadas ou ocultadas, pois nessa época se cultuava a perfeição do corpo.

Os romanos, do mesmo modo não aceitavam as pessoas que nasciam com deficiência. O destino dessas pessoas nascidas com deficiência era a morte ou ocultamento. Podemos destacar então que na Antiguidade predominava a perspectiva da eugenia prática que buscava uma “assepsia” de raça, sem deficiências, doenças ou qualquer má formação que não se encaixasse no padrão “corpo perfeito” que era enaltecido. Tais fatos nos impressionam, de forma que esse período foi marcado por maus-tratos, castigos excessivos e trabalho forçado.

Entre os séculos XVII e XVIII foram criadas duas maneiras que legitimavam o desprezo com as crianças. Segundo Pinheiro (2015), nesse período foi criada a Roda dos Expostos, que consistia em cilindros giratórios na qual eram colocadas as crianças enjeitadas, aquelas consideradas indesejadas ou por frutos de relações ilícitas. Essas Rodas surgiram em meio a grande onda de abortos e feminicídio e não permitiam que os responsáveis fossem

identificados. A outra saída criada foi a Oblata, que se constituía na maneira pela qual as pessoas doavam seus filhos para igrejas, conventos e mosteiros com a justificativa que seriam pessoas religiosas.

Um fato importante a ser destacado, era a quantidade de crianças que morriam ainda bebês por não terem recebido cuidados dentro das condições necessárias para que suas vidas fossem preservadas. Pela falta dessas condições de higiene e saúde, apenas cerca de 15% das crianças conseguiam alcançar o primeiro ano de vida. E muitas morriam antes de chegar aos 7/8 anos (PINHEIRO, 2015).

Dessa maneira, as crianças que possuíam alguma deficiência carregavam as duras marcas do preconceito, se tornando marginalizadas de um sistema onde a hegemonia que evidenciava a exclusão e as desigualdades, infelizmente se fortalecia de maneira menos agressiva que nos séculos passados. Atualmente, a exclusão de crianças com alguma deficiência ocorre não necessariamente por medidas drásticas como infanticídio, mas se revela em políticas não efetivas em prol dessa população, discriminação social, entre outros.

A infância, marcada por tantos períodos, tantas imposições, não é plenamente desfrutada por sua maioria, inclusive as crianças com deficiências. O desafio atual se constitui em oportunizar às crianças, uma infância menos controladora, que lhe permita que as mesmas exerçam sua autonomia, inclusive as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de desenvolvimento (crianças com desenvolvimento atípico), pois estas, enfrentam em sua própria estrutura biológica, limitações que resultam em desafios para além da aceitação social.

Os estudos que envolvem a sociologia da infância carregam divergências epistemológicas em seus autores, contudo entendemos junto a SIMOES P. M. U. et al (2018) que trazendo Sarmiento (2015), relata que os estudos sociais da infância se inserem em dimensões históricas e culturais da sociedade, colaborando com a formação de culturas específicas do mundo infantil. Queremos destacar que junto a Wallon (1995), compreendemos que a educação e concepção da criança envolve o desenvolvimento do ser, mantendo a integração dos conjuntos (motor, afetivo, cognitivo), levando em consideração as possibilidades orgânicas, neurológicas e as condições de existência da mesma. O autor compreende o desenvolvimento da criança no sentido do biológico para o social.

Quando pensamos na criança na Educação Infantil na Europa assim como no Brasil, Gonzava (2011) nos conta por exemplo, que desde o surgimento das primeiras instituições destinadas ao cuidado e abrigo das crianças, muitos conflitos foram enfrentados com interesses diversos, carregando traços da conjuntura político-social e econômica de cada

momento e das características do modo de produção. Gonzava (2011) aponta, através do estudo de Oliveira (2008), que até o século XIX não existia o que hoje conhecemos por educação infantil.

Esse termo passou então a ser utilizado por alguns motivos, como a partir da expansão da escola obrigatória, dando a entender que se refere ao atendimento educacional às crianças fora da família, antes do período escolar obrigatório. A educação Infantil então, nos leva a entender que sua origem está relacionada com a história da educação, da assistência social, das ciências médicas, dos interesses políticos, entre outros. Sendo assim, pudemos observar brevemente o quanto as crianças foram passivas e talvez autoras em diferentes momentos ao longo da história. Ora enfrentando sofrimentos, ora sendo entendida como sujeito que requer cuidado. Queremos destacar que esse capítulo busca tratar questões que envolvem tanto crianças com desenvolvimento típico quanto com desenvolvimento atípico. No que diz respeito às crianças com desenvolvimento atípico fez-se a opção de abordar as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e por isso este trabalho de dissertação dedicará uma sessão para discutir aspectos relevantes sobre tal transtorno com um breve resgate da história e características quanto ao padrão motor, etc.

1.1.2 Compreendendo o Autismo: um breve resumo através da história

O termo “Autismo” origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. “Bleuler, psiquiatra suíço, foi o primeiro a empregar esse termo em 1911, e referia-se ao retraimento para o mundo interior dos pacientes adultos que estavam diagnosticados com esquizofrenia” (PIERRE, 2012, p. 05). No ano de 1943, Dr. Leo Kanner (médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA), numa aceção mais precisa, descreveu o autismo pela primeira vez, no seu histórico artigo escrito originalmente em inglês: “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo), descrevendo essa afecção específica como: Autismo Infantil.

Em sua pesquisa com 11 crianças com idade entre 2 anos e meio e 8 anos, distinguiu uma síndrome autística já constituída e com um certo número de características clínicas. Nesse artigo, Kanner traçou as características clínicas retomando o termo “autismo”, que o psiquiatra Bleuler havia empregado para descrever a fuga da realidade dos pacientes esquizofrênicos adultos. A desordem principal, segundo Kanner, consistia na “incapacidade

de as crianças estabelecerem relações compreendidas “como dentro da normalidade” com as outras pessoas e de reagir as diferentes situações desde o início da vida”. (FERRACI, 2012, p.9)

Pouco tempo depois, em 1944, o psiquiatra austríaco, Hans Asperger, formado na Universidade de Viena (a mesma que estudou Kanner), empregou a expressão “psicopatia autística” para caracterizar crianças que possuíam dificuldades semelhantes no quesito relações sociais. Asperger escreve outro artigo com o título: Psicopatologia Autística da Infância, descrevendo crianças bastante semelhantes às descritas por Kanner. Ao contrário do artigo de Kanner, o de Asperger levou muitos anos para ser amplamente lido. A razão mais comumente apontada para o desconhecimento do artigo de Asperger é o fato dele ter sido escrito originalmente em alemão. Ferraci (2012)

Inicialmente encarado como forma precoce da esquizofrenia, o autismo infantil, foi logo reconhecido por Kanner como afecção autônoma específica e ligada aos anos iniciais da infância. Segundo o psicólogo Luca Surian (2010), em seu livro – Autismo: “Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde”, podemos definir o autismo como um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades.

A autora Mello (2007), nos fala através da sua obra “Autismo: seu guia prático”, que estes três desvios, (interação social, comunicação e no repertório de interesses e de atividades), ao aparecerem juntos caracterizam o autismo, e foram chamados por Lorna Wing e Judith Gould, em seu estudo realizado em 1979, de “Tríade”. A Tríade é responsável por um padrão de comportamento restrito e repetitivo, mas com condições de inteligência que podem variar do retardo mental a níveis acima da média.

Segundo a Associação Amigos do Autista (AMA), essa tríade de dificuldades é o próprio distúrbio do comportamento que caracteriza o autismo. Ou seja, o autismo não é condição de “tudo ou nada”, mas mais como um transtorno do neurodesenvolvimento que vai do grau leve ao severo. O desafio no tocante à dificuldade nas interações sociais é um dos pontos cruciais na compreensão do comportamento do autista. Significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, o desafio de compartilhar sentimentos, gostos, emoções e a dificuldade na convivência entre diferentes pessoas. (Associação Amigos do Autista, 2019)

Uma das principais manifestações do comportamento no autismo diz respeito à dificuldade no estabelecimento e manutenção das interações sociais adequada à idade. O

desenvolvimento social, segundo Surian (2010), parece muito inadequado, seja com relação às capacidades que esperamos com base na idade cronológica, ou com relação àquelas que se poderia esperar com base na idade mental. A dificuldade de sociabilização, que faz com que a pessoa com autismo tenha uma pobre consciência de si e do outro, é responsável, em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, que é considerado um dos pré-requisitos cruciais para o aprendizado.

Outro quesito pertencente à citada tríade, é a comunicação. O autismo possui uma enorme carência na comunicação, onde cerca de 70% das crianças autistas possuem um retardo no desenvolvimento da linguagem (SURIAN, 2010). Dentro da grande variação do déficit da comunicação, podemos encontrar casos de crianças sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação por qualquer outra via. Incluindo ausência de gestos e ou expressões faciais.

Como podemos, igualmente, encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, porém esta é repetitiva e não comunicativa. Muitas das crianças que apresentam linguagem verbal repetem simplesmente o que lhes foi dito ou o que ouviu aleatoriamente. Este fenômeno é conhecido como ecolalia imediata, assim como também, outras crianças podem repetir frases ouvidas em momentos anteriores, ou até mesmo dias antes, esse comportamento é chamado ecolalia tardia. Mergl, *et al* (2015)

Outra área característica do autismo está ligada a interesses restritos e atividades repetitivas. As mudanças de rotina, como mudança de casa, dos móveis, ou até mesmo de um percurso, costumam deixar as crianças com autismo desconfortáveis. Segundo a psicóloga Mayra Gaiato (2020), tais interesses podem se manifestar de diversas maneiras, tais como: Movimentos repetitivos ou estereotipados com objetos e/ou fala.

Como por exemplo: Pegar um carrinho, virar e girar a rodinha repetidamente, ao invés de brincar da forma esperada; pegar bonecos e jogá-los ou colocá-los na boca, ao invés de utilizá-los de maneira criativa. Assim também como repetição de palavras, de filmes ou desenhos, falando sozinho numa linguagem “própria”, sem função de interação social. Hiper ou hipo reação a estímulos do ambiente como sons ou texturas.

Embora na definição formal do autismo não inclua problemas com processamento sensorial como característica chave deste transtorno, a presença de distúrbios sensoriais segundo Whitman (2015) é amplamente reconhecida. As disfunções sensoriais que incluem as hiper e hipossensibilidades são por exemplo táteis, auditivas, olfativas (cheiros) e gustativas. Um exemplo de hipersensibilidade tátil é a aversão ao toque, como o abraço que muitas

crianças com TEA apresentam. Já outros podem apresentar sensibilidade reduzida (hipossensibilidade), a dor, ao frio, a sons. Whitman (2015)

A ocorrência do autismo também é algo que se mostra crescente, segundo Silva et al. (2012), tal fato fez com que o autismo fosse mais conhecido, e confirmado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que aproximadamente 70 milhões de pessoas são acometidas pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) no mundo sendo que sua prevalência se faz maior em indivíduos do sexo masculino. Abordaremos tais tópicos no subitem a seguir.

1.2 DIAGNÓSTICO: ESTATÍSTICA, CAUSAS, INCIDÊNCIAS E NÍVEIS

A revista AUTISMO trouxe na sua edição publicada em março de 2019, uma pergunta que inquieta a todos os que buscam compreender um pouco mais sobre o TEA, sua incidência, assim como as principais causas. A pergunta em destaque na capa da revista era: “QUANTOS AUTISTAS HÁ NO BRASIL?”. E para nossa compreensão, a revista nos afirma que não temos como responder a esta pergunta com precisão. Pois no Brasil, não temos estudos de prevalência de autismo, que nos ofereça dados oficiais. A revista ainda traz um único trabalho nesse sentido realizado no Brasil. (Revista Autismo, 2020)

Foi realizado um único estudo-piloto em 2011 no interior de São Paulo, na cidade de Atibaia, que resultou em 1 autista para cada 367 crianças — a pesquisa foi feita num bairro de apenas 20 mil habitantes daquela cidade, coordenado pelo médico Marcos Tomanik Mercadante, psiquiatra da infância e adolescência, referência em autismo no país, falecido em 2011. Estudos assim, são importantes para conhecermos quem são e onde estão as crianças com TEA, além do mais, esses dados nos fortalecem na construção de políticas públicas que comprovem uma urgência na atenção para esse público.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), também não possui a informação sobre a estatística dos diagnósticos sobre o TEA, e informou à Revista Autismo que planeja investigar futuramente. O Senado Federal declarou que os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista. A nova regra, instituída pela Lei 13.861, de 2019, está publicada no *Diário Oficial da União* (DOU). A nova lei é oriunda do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 139/2018, aprovado no Senado em 2 de julho, com base em parecer da Comissão de Direitos Humanos (CDH) de autoria da senadora Mara Gabrilli (PSDB-SP). O texto foi sancionado sem vetos (Fonte: Agência Senado).

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPAN), nos traz o seguinte dado: a cada 160 crianças 1 está no transtorno do espectro autista. Com base em estudos epidemiológicos realizados nos últimos 50 anos, a prevalência de TEA parece estar aumentando globalmente. Sabe-se que essa estimativa possui valor médio e a prevalência relatada varia entre os estudos. A prevalência de TEA em muitos países de baixa e média renda é até agora desconhecida. Algumas pesquisas bem controladas têm, no entanto, relatado números que são significativamente mais elevados. Revista Autismo (2019)

Segundo o blog “De repente autista” (2016), o diagnóstico do TEA não é feito por um profissional apenas. Quando pensamos em como é realizado o diagnóstico, devemos compreender que é um processo onde a observação acontece de maneira constante. Pelo fato de não termos um exame específico que permita diagnosticar o autismo, seu diagnóstico deve ser realizado através de análises de diferentes profissionais que somam suas análises em prol do diagnóstico. As observações de uma equipe multidisciplinar é um grande diferencial para um planejamento adequado das intervenções terapêuticas.

Segundo o INSTITUTO PENSI (Pesquisa e Ensino em Saúde Infantil) 2019, existem muitas razões pelas quais o diagnóstico de incidência do autismo deve ser preciso. Diagnosticar algumas crianças com autismo é um resultado delicado. Há outros distúrbios de aprendizagem, como hiperlexia ou atraso de linguagem, por exemplo, ou “autismo educacional”, o que alarma famílias desnecessariamente e pode resultar em intervenções inadequadas, o que acontece particularmente com crianças que leem cedo ou falam tarde. Segundo o INSTITUTO PENSI:

Mas quanto menos preciso e mais amplo o diagnóstico se torna, menos chance temos de encontrar subgrupos entre grupos diagnósticos diluídos, cada vez mais heterogêneos. Atualmente existe uma proliferação de testes metabólicos, enzimáticos, de imagem e de ondas cerebrais ou determinações cromossômicas que prometem detectar o autismo com a precisão do teste de fralda, trissomia 21 ou X frágil. Para fazer isso, precisamos chamar as coisas pelos nomes corretos, tanto do ponto de vista clínico quanto do ponto de vista da pesquisa. (INSTITUTO PENSI, 2019)

Somente em 1987, o autismo foi separado do enquadre da esquizofrenia, que até então se justificava por conta da proximidade dos sintomas e passou a ser classificado como um Transtorno do desenvolvimento pelo DSM-III-R (Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria 1980). Em 1995, na versão do DSM-IV, o autismo é considerado um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e também passa a ter inclusão dos quadros de Transtorno de Rett, Transtorno de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância.

Atualmente temos disponível a atualização do DSM-V, que se utiliza da nomenclatura Transtorno Espectro Autista (TEA) que segue dois critérios: (1) déficits na comunicação social e interação social e (2) padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos interesses e atividades. O DSM-V, segundo Grandin e Panek (2015), está mudando a abrangência do próprio diagnóstico. No DSM-IV, por exemplo, a categoria relacionada ao autismo era transtornos invasivos do desenvolvimento e incluía os seguintes diagnósticos: Transtorno autista (ou autismo “Clássico”); Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) ou autismo atípico. Agora, o DSM-V lista apenas uma classificação: Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A busca por outras definições de fontes confiáveis se dissipa para fora dos EUA. Um desafio atual se faz em unir a definição do DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) da Associação Psiquiátrica Americana de transtorno do espectro autista, de acordo com a definição da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde – Décima Primeira Revisão (CID-11), pois eles possuem inconsistências.

De acordo com o blog da Fonoaudióloga e Mestre em Educação, Carla Ulliane, o diagnóstico do TEA, abrange diversas dúvidas. E uma muito comum não somente pelos pais é: “existem graus de autismo?”. O DSM-V é um manual utilizado por médicos com objetivo de fornecer critérios no diagnóstico no campo da saúde mental. A primeira mudança que o DSM-V trouxe se refere a nomenclatura. O Autismo no DSM-IV fazia parte de um grupo chamado TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, o que incluíam subgrupos como Transtorno de Asperger, Transtorno Autista, entre outros.

Com a nova revisão do DSM-V, o Transtorno Global do Desenvolvimento foi substituído pelo novo termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). A intenção principal foi acabar com tantas subdivisões e deixar o Autismo em um único grupo. Para intervenção clínica, os profissionais utilizam como critérios a severidade dos graus. Segundo o DSM-V, o TEA pode ser classificado em:

Grau leve (Nível 1)

Grau moderado (Nível 2)

Grau severo (Nível 3)

Podemos compreender os níveis de gravidades baseados nos critérios da necessidade que cada nível revela. A quantidade de apoio necessário para que cada grau seja contemplado de acordo com suas limitações. Consideramos as dificuldades de comunicação, assim como nos interesses restritos e comportamentos repetitivos. Cada grau é designado mediante o nível de limitações nesses quesitos.

À medida que o conhecimento acerca do TEA aumenta, a busca por diagnósticos precoces costuma ser maiores. Whitman (2015) relata que o diagnóstico do autismo costuma ser realizado por volta dos quatro anos de idade, ou mais tarde quando as crianças ingressam na escola. Contudo em virtude da importância de iniciar as intervenções o mais cedo possível, é esperado que o TEA seja diagnosticado em seu estágio mais prematuro. O diagnóstico apresenta diferentes desafios, pois antes dos três anos de idade as crianças apresentam alguma variabilidade considerável nos seus padrões de desenvolvimento. Nesse período de Desenvolvimento Infantil, os sinais do TEA se manifestam, porém, o diagnóstico ainda não é realidade por conta da singularidade que o permeia.

Embora o conhecimento sobre o TEA venha crescendo, os profissionais encaram diferentes complexidades. “Os aspectos sociais de diagnósticos precoces associados com o autismo incluem fracasso para: fazer contato visual, olhar nos rostos, exibir comportamento imitativo, responder quando seu nome é chamado, (...)” (WHITMAN 2015, p.41). Basicamente são conhecidas duas formas de obter informação para o diagnóstico: a observação direta da criança e conversa com os responsáveis. Não esquecendo da importância do olhar multidisciplinar de alguns profissionais como professores na escola ou creche, psicólogos, terapeutas, pois através da observação do comportamento, é que o diagnóstico vai sendo construído, justificando o aumento dos diagnósticos mais precoces e permitindo intervenções necessárias o mais cedo possível.

1.2.1. Disfunção motora no TEA e o papel da estimulação precoce e o papel das experiências na educação infantil

Para falarmos sobre como se organiza a dimensão motora no TEA, faz-se necessário, inicialmente, apresentar algumas definições sobre o sistema de controle motor. Neste sentido, Paris (2000) apud Thomas L. Whitman (2015), enfatiza que o sistema de controle motor consiste em um conjunto de processos que ajudam a organizar e coordenar os movimentos

funcionais. Essa evolução se dá ao longo do tempo, com consequência de feedback do ambiente e do corpo. Para executarmos um ato intencional, o planejamento motor cerebral, se esforça para organizar a união entre atenção e esforço conscientes.

É percebido por pais, professores (as), médicos e pesquisadores, que bebês e crianças pequenas, uma vez diagnosticadas com TEA demonstram dificuldades precoces na alimentação autônoma, na manipulação manual geral, assim como atrasos de alguns marcos do desenvolvimento como: sentar, engatinhar e andar. Whitman (2015) apud Teitelbaum et al (1998).

Além disso, em relação à dimensão motora, Thomas (2015) observou que problemas motores são frequentemente observados em crianças autistas, embora as capacidades finas estejam mais comprometidas que as capacidades grossas, problemas em ambas as áreas estão presentes. Esses prejuízos são causados por um comprometimento de algumas regiões do cérebro. Envolvendo também o sistema sensorial.

Foi observado ainda, outros problemas diagnosticados nessa população, como problemas com posturas, como falta de controle postural, posturas incomuns, habilidades motoras em geral, ou outras atividades que exigem um maior nível de complexidade, como por exemplo andar de bicicleta. Baixo tônus muscular, perturbações de equilíbrio, dificuldade para sugar e engolir, comprometimento na fala, dispraxia entre outros. Whitman (2015)

Para compreendermos um pouco da dispraxia que pode estar presente em crianças com TEA, Whitman nos define como:

Dispraxia ou disfunção motora prática, refere-se a problemas na formulação de um objeto, em descobrir como concretizá-lo (planejamento motor) e a execução real da ação, etapas que possuem obviamente um forte componente cognitivo e motor. (WHITMAN, 2015. p. 64)

O controle motor pode ser afetado por prejuízos no sistema nervoso central, musculoesquelético e periférico, assim como por sistemas de controle do planejamento motor e outras áreas ligadas ao processamento sensorial. Uma vez que nos sistemas sensoriais, as questões visuais, táteis, vestibular e proprioceptivas são prejudicadas, a orientação motora é atingida diretamente, pois, exercem um papel central na orientação dos movimentos motores no corpo. (Whitman, 2015. p. 65)

Em uma revisão de pesquisas feita por Paris (2000) e trazida por Thomas (2015) em seu livro “O Desenvolvimento do Autismo”, sugere que problemas de controle motor em indivíduos com TEA podem estar relacionados com a perda de fibras de Purkinge, na porção

do vérmis do cerebelo (que desempenha um papel fundamental na coordenação de movimentos complexos, do equilíbrio e do controle motor fino).

A compreensão da importância do sistema motor para o desenvolvimento geral da criança vem sendo muito mais pesquisado nos últimos anos. Sabemos da influência que exerce nos campos da emoção, por exemplo. Podemos pensar, que durante a primeira infância, a sucção ajuda a acalmar a criança, como o fato de “oferecer o colo” para acalmentá-las. Thomas (2015) nos afirma que sob uma perspectiva sensorial, crianças com maior competência motora experenciam seu ambiente de modo diferente daquelas com menos competência motora.

A criança cada vez mais é inserida no mundo escolar de forma mais cedo. As creches e pré-escolas nos confirmam esse fato. Diante disso, para além do conhecimento dos aspectos motores, precisamos entender de que forma esse campo do movimento psicomotor primeiramente precisar estar inserido. Vamos abordar de forma breve um pouco da intenção da estimulação precoce para a Educação Infantil na visão de alguns pesquisadores, nos seus diferentes contextos sociais.

A importância que a inserção das crianças nas instituições de Educação Infantil nos traz, está explicitado em diferentes documentos, dos quais podemos destacar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Dessa maneira, podemos entender que todas as creches e pré-escolas devem estar com as portas abertas para receber crianças público-alvo da educação especial ou não, em suas unidades (BRASIL, 1988, 1990, 1996).

Borges (2016) cita os estudos de Brandão, Ferreira (2010); Draggo, Barreto (2011); Marques, Barroco e Silva, 2013; Mendes (2010); Oliveira e Padilha (2013); Vitta, Vitta e Monteiro (2010), onde os mesmos apontam a educação infantil como fase ideal para iniciar a inclusão, ou seja, espaço propício para o início do atendimento educacional das crianças público alvo da educação especial, isto porque proporciona a todas interação através do contato humano com práticas pedagógicas e interações com diferenças culturais, sociais e individuais.

Um fator importante, que vem ocasionando o maior acesso das crianças pequenas nas unidades de Educação Infantil é o ingresso das mulheres na força de trabalho nas últimas décadas, o que ocasionou uma mudança na estrutura familiar e nos cuidados para com a criança. Essa transformação social trouxe um aumento na procura por educação das crianças pequenas. É comum nas creches a entrada de crianças com menos de um ano de idade, onde

elas ficam um período integral voltando a família ao final do dia (DIDONET, 2001, *apud* Borges, 2016).

Dessa forma, é fato que as crianças começam a vida escolar cada vez mais cedo. Algumas podem passar até muitas vezes dez ou mais horas na creche. Isso nos trouxe questionamentos que nos provoca a refletir. Questões como, por exemplo: as atitudes pedagógicas, os planejamentos, a articulação da educação com a família, como com a sociedade, entre outros. A história nos apresenta um pouco de como as crianças eram compreendidas, aquelas com desenvolvimento atípico por sua vez, eram atendidas separadamente em clínicas, hospitais ou escolas especiais, conduta que por muito tempo fortaleceu a exclusão e segregação dessas crianças.

Essa segregação justificava-se muitas vezes pelo fato das crianças terem acesso a uma equipe especializada que poderia dar total suporte no atendimento com profissionais da Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Pedagogia. Os avanços sobre a pesquisa em estimulação precoce, ressaltada por Bruno (2016) *apud* Borges (2016), foram tomando forma através do movimento de inclusão assim como nas mudanças na legislação educacional e influenciaram um deslocamento do foco do atendimento em clínicas especializadas para as necessidades da criança e da família no espaço escolar e na comunidade. Esse movimento é designado como enfoque sociocultural e ecológico.

Tal enfoque busca organizar ambientes adaptados às necessidades das crianças e formas de relações psicoafetivas e comunicação, além de mecanismos de suporte para os que convivem e educam estas crianças. Este enfoque da educação inclusiva na Educação Infantil procura visualizar a criança, público-alvo da educação especial, não de forma fragmentada, individualizada e desvinculada dos diferentes contextos em que vive, mas de maneira integral como um ser que depende das relações sociais para se humanizar.

E isso é conseguido, segundo Oliveira e Padilha (2013 *apud* BORGES, 2016) por meio da interação social, da inserção da cultura, promovendo significados diferentes de mundo e elevando os níveis de pensamento e desenvolvimento da criança. Diante disso, o professor possibilita-os, através da prática pedagógica, ambientes propícios que acolham e estimulem os alunos a viverem a realidade escolar de maneira menos segregacionista.

Borges (2016) nos traz através do seu estudo sobre estimulação precoce, que a mesma é um processo que traz resultados positivos sobre o desenvolvimento da criança público-alvo da educação especial, no entanto, esta ainda é desconhecida pelos professores de Educação Infantil, da rede regular. O autor cita Souza (2008) que “[...] nos primeiros anos de vida, o

cuidado com a criança pequena com desenvolvimento típico deve ser tão individualizado quanto para com a criança com desenvolvimento atípico, pois as duas apresentam aspectos complexos de desenvolvimento e de individualidade”.

O conceito de estimulação precoce tem recebido diferentes significados na prática educacional, não possuindo um consenso na literatura referente ao seu uso. podendo ser encontrado em outras nomenclaturas como: estimulação essencial, educação precoce, atenção precoce, intervenção precoce e intervenção essencial (COSTA, 2013; GORETTI, 2012; HANSEL, 2012 apud BORGES 2016).

No entanto, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995) adotam o uso do termo precoce por ser um termo já consagrado internacionalmente e por ter sentido de proporcionar ações que procuram atenuar, evitar ou compensar as deficiências que por acaso a criança possa ter nascido com ela e ou suas consequências (BORGES, 2016). Para Brandão e Jerusalinsk, 1990, p. 55 citado por Borges, 2016:

Ou seja, a finalidade da estimulação precoce é “[...] propiciar que os fatores estruturais (maturação, estruturação psíquica e cognitiva) e instrumentais (linguagem e comunicação, assim como o brincar, a psicomotricidade, início da autonomia e socialização) possam se articular de forma que a criança consiga o melhor desenvolvimento possível.

Acho oportuno destacar que o entendimento sobre a importância da estimulação precoce para as crianças neste trabalho, se dá através do fato de que independente do desenvolvimento, se típico ou atípico, todas as crianças possuem o direito de ter pleno acesso aos serviços educacionais, onde sejam garantidas as experiências educativas que auxiliem o alcance das aprendizagens na educação infantil da maneira mais exitosa possível.

A educação especial a quem é dirigido os serviços de estimulação precoce: crianças pequenas com idade entre zero e três anos que tenham alguma deficiência (física, intelectual, auditiva, visual ou múltiplas) ou pertençam ao grupo de alto risco (BRASIL, 1995), carece de cuidados que estão para além de práticas higiênicas ou nutricionais. Entendemos que nos primeiros anos de vida da criança o desenvolvimento cerebral é mais rápido e alcança uma maior extensão do que em qualquer outra etapa da vida, mas também é mais vulnerável ficando suscetível a fatores nutricionais, de interação, de cuidado e estimulação.

A estimulação precoce começou a ser trabalhada nas escolas especiais, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e Pestalozzis, nas quais cada uma desenvolvia o seu programa de atendimento, sem uma unidade e de forma diversificada (BORGES, 2016 apud NASCIMENTO, 2010). Também surgiu no Brasil o primeiro documento que abordou a

estimulação precoce denominado: Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995), elaborado pela Secretaria de Educação Especial/MEC.

O objetivo do Documento Diretrizes Educacionais sobre Educação Precoce, é a implementação e atualização dos programas destinados as crianças com necessidades especiais em seus primeiros anos de vida. Neste documento, a estimulação precoce aparece como um atendimento que engloba atividades e recursos humanos e ambientais destinados a promover o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Determina-se a natureza educacional desse programa em duas modalidades: unifocal e multifocal.

A modalidade unifocal é destinada unicamente para a criança visando incentivar o seu desenvolvimento por meio de um conjunto sistematizado de atividades e recursos estimuladores. Na modalidade multifocal os serviços propostos são uma integração das áreas de saúde, educação e assistência social, portanto apresentam uma maior (BORGES 2016). Destacamos ainda a avaliação e a intervenção como princípios norteadores.

Neste documento, aparecem ainda os locais onde o atendimento poderá ser realizado, sendo estes: instituições que prestam atendimento educacional às crianças portadoras de necessidades especiais; unidades hospitalares para mães de alto risco; unidades hospitalares para crianças desnutridas; unidades hospitalares pediátricas e/ou neonatais; berçários; creches; pré-escolas; postos de saúde; clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiólogas; clínicas-escola de Instituições de Ensino Superior; centros religiosos e outros (BRASIL, 1995).

No mesmo caminho do documento acima mencionado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) inclui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e, com isto podemos entender, agora legalmente, “[...] de que a estimulação precoce é de responsabilidade da educação” (BORGES, 2016 apud GORETTI, 2012, p. 45).

Os serviços destinados ao atendimento das crianças (com ou sem deficiência) eram do campo da assistência social, agora, entende-se que deve ser feito na educação. Creches e pré-escolas devem atender crianças de zero a cinco anos objetivando o desenvolvimento integral da criança (físico, psicológico, intelectual e social), complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A extinta Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC publicou em 2006 uma coletânea para auxiliar na formação de professores intitulada: Saberes e Práticas de Inclusão - Educação Infantil contendo algumas orientações sobre o atendimento educacional de crianças

com necessidades educacionais especiais (NEE), do nascimento aos seis anos de idade (BORGES, 2016).

Neste documento, os programas de intervenção precoce aparecem como serviços de atendimento especializado e tem como objetivo o desenvolvimento integral do educando nos seus aspectos físicos, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais priorizando o apoio e suporte à família e à inclusão das crianças com NEE na comunidade (BRASIL, 2006). A estimulação precoce começa a ser realizada por dois caminhos.

Na Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma forma de complementar ou suplementar o trabalho realizado na rede regular, e, podendo ser implementada na instituição de Educação Infantil através da estimulação realizada pelo professor nas várias atividades por meio de um trabalho colaborativo com o professor do AEE.

A criança com ou sem deficiência, desde o seu nascimento é inserida em um contexto social e cultural onde por meio da interação com os adultos lhe é garantida a sobrevivência e as formas de se relacionar com o mundo. Nesse sentido, os documentos anteriormente mencionados, buscam viabilizar a inserção da criança no espaço físico e social. A complexidade dessa representação, está externalizada através de canais como a linguagem, que nos permite a apropriação e transmissão de diversos conceitos.

Considerando que as crianças com TEA podem apresentar disfunções motoras desde cedo e considerando o que foi dito sobre a importância da estimulação precoce enquanto ferramenta que permite experiências diversas e educativas as crianças, esse estudo procura olhar para a Educação Infantil e, mais precisamente, para os professores de sala de aula e os AEEs para saber se os professores que atuam com o público da educação infantil, possuem esse aporte de conhecimento para intervir cientificamente.

1.2.3 Autismo e educação: existe inclusão?

De acordo com as Diretrizes de Atenção, do Ministério da Saúde (2013), as condutas oferecidas às pessoas com deficiência, foi resultado da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (NY, 2007) e promulgada pelo Estado Brasileiro através do decreto 6,949 em 25/08/09. A acessibilidade foi eleita como ponto principal para a garantia dos direitos individuais. A Convenção, em seu artigo 1º, afirma:

(...) que a pessoa com deficiência é aquela que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

Desde então, no Brasil, foi crescendo uma maior atenção à formulação de políticas públicas, com a intenção de garantir a autonomia; a ampliação do acesso à saúde; à educação; ao trabalho, entre outros, para a melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência. Em dezembro de 2011 é lançado o Viver sem Limite: Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto 7.612 de 17/11/11) e, como parte integrante deste programa, o Ministério da Saúde institui a Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência no âmbito do SUS (Portaria 793, de 24/04/12).

Ainda sobre a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, também foi instituído a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (Lei 12.764 de 27/12/12), sendo esta considerada Pessoa com Deficiência para todos os efeitos legais. Esse processo de conquista dos direitos é fruto da luta de diferentes movimentos sociais, entre os quais estão os pais, as associações de pessoas com TEA, a sociedade civil e o governo brasileiro, que pouco a pouco, vem conquistando espaço e lutando por uma verdadeira igualdade a todos e todas.

Estar atento a toda essa legislação é dever de toda sociedade assim como daqueles sujeitos que lidam profissionalmente de forma direta com esta parcela da população característica. É compreensível a insegurança dos pais, sobre deixarem seus filhos em um ambiente escolar, uma vez diagnosticados com TEA. São comuns surgirem dúvidas como por exemplo: “será que meu filho vai estar seguro? Será importante para o seu desenvolvimento? Ou então, a escola está preparada para contribuir na sua educação?” são diversas as questões que surgem sobre a busca da inclusão.

A palavra inclusão, nunca fora tão falada, e conseqüentemente compreendida de formas distintas. Mesmo de maneira legal, sua efetivação não acontece de forma tão simples como muitos podem julgar. A escola por sua vez, deveria ser o local onde as diferenças não seriam motivos de preconceito e exclusão. Eduardo Ribeiro (2019) nos conta em sua matéria para a revista autismo (2013), que a prova mais evidente que a escola é exclusiva reside no fato de que mais de 50% da população escolar abandonava a escola no 9º ano (escolaridade obrigatória até 2012).

O que nos chama atenção para o seguinte fato: se a escola em muitos momentos não é inclusiva para a população de crianças com desenvolvimento típico, como será para as

pessoas com deficiência? Seja ela visual, auditiva, física ou intelectual? Thomas L. Whitman em seu livro “O desenvolvimento do autismo” (2015), nos chama atenção para um grande movimento ocorrido nas décadas de 60 e 70 nos EUA. Ocorreu uma desinstitucionalização de pessoas com deficiências graves do desenvolvimento para sua integração na sociedade em geral. E então os espaços começaram a ofertar serviços a pessoas com deficiência nos mesmos locais em que pessoas sem deficiência os recebem.

Essa tendência de “normalização” era interpretada através do olhar da educação, como colocar crianças com deficiência em salas de aulas de crianças “típicas”. O que se justificava sobre esse comportamento era que o ensino para pessoas com deficiência era de qualidade inferior aos padrões educacionais das crianças sem deficiência. Além disso, cria-se que através do contato com crianças sem deficiência, as crianças com desenvolvimento atípico seriam menos discriminadas, reduziria o preconceito entre outras condutas interrelacionadas as mesmas. Sabemos que a “solução” para o fim da exclusão de crianças atípicas na escola e na sociedade não é resolvida com a simples integração dessas crianças nesses ambientes.

É preciso políticas que compreendam a deficiência para então só assim, torná-las parte do todo, e não uma simples “quota” que mascara a realidade. Na prática, a integração assume diferentes formas. Há crianças que estudam no ensino regular o dia inteiro e são colocadas em determinados períodos para atividades como, por exemplo: música. Crianças com TEA podem possuir o mesmo currículo que seus colegas. Elas possuem assistentes de classe e/ou sala de recursos para intervenção adicional. Algumas escolas já possuem programas direcionados as necessidades das crianças com autismo.

Nessas escolas, os professores realizam algum treinamento e possuem experiência na área, onde as técnicas de ensino evoluem de forma que as necessidades e formas de aprendizagem são cada vez mais compreendidas. O currículo se torna nesse sentido, um documento mais diretivo. Não se baseando no que determinada criança em certa idade deve fazer, mas mais nas conquistas e pontos fortes alcançadas.

É importante pensar que a integração busca a verdadeira inclusão, mais o caminho para esta, precisa estar em conformidade primeiramente com a necessidade da criança assim como do ambiente no qual ela está inserida. Deve haver um planejamento sobre qual é o melhor plano educacional a ser executado para o aluno. O melhor caminho busca por práticas reais e que promovam uma verdadeira autonomia para as crianças com deficiências. É necessário refletir que sem as condições reais (qualificação de professores, estrutura escolar, assistência a família) a inclusão não passará de uma ideologia para os que carecem dela. Não

basta apenas integrar a qualquer custo como se o fato de a criança atípica pertencer geograficamente no mesmo ambiente que uma criança típica fosse inclusão. Como buscar “normalização” se o ambiente em que vivemos não tem pleno conhecimento das demandas excessivas colocadas sobre uma criança que apresenta limitações biológicas e comportamentais?

Quando pensamos na educação Infantil por exemplo, almejamos um ensino de qualidade que possibilite o acesso a todos(as) os alunos(as) independentemente das limitações dos mesmos, contudo percebemos que a inclusão na Educação Infantil, ainda é restringida a ideia de que o atendimento a crianças com deficiências cumpre esse papel, desconsiderando as necessidades das demais crianças assim como outros profissionais inseridos no ambiente escolar.

Claire M.S. et al (2010) nos relata em seu estudo sobre Ambiente Inclusivos na Educação Infantil, que no Brasil, a educação inclusiva sido muitas vezes entendida como a simples abertura da escola regular às crianças deficientes. De maneira que é comum os professores se referirem aos alunos com deficiência como “alunos da inclusão”. O que fortalece o entendimento de que o foco da inclusão permanece sobre o aluno com deficiência e não no ambiente. Claire M.S. et al (2010) nos alerta para o fato que a educação inclusiva tem como pressuposto a melhoria das práticas educativas para todos, de maneira que estar incluído vai muito além de estar presente.

A autora nos mostra que a verdadeira inclusão é aquela que percebe e acolhe as necessidades do outro, de maneira que possibilite um ambiente envolvido pela confiança e cuidado Claire M.S. et al (2010). A verdadeira inclusão na Educação Infantil reconhece as necessidades de cada um, constrói um projeto pedagógico que parta do respeito ao coletivo e suas particularidades assim como também busca atender as condições dos sujeitos possibilitando que os mesmos avancem em suas necessidades e motivações.

No primeiro capítulo, tivemos a oportunidade de refletir um pouco sobre as diferentes fases que compõe a infância ao decorrer da história, mais especificamente sob o olhar da educação, as questões que envolvem as crianças típicas e atípicas (no caso da presente pesquisa, as diagnosticadas com TEA), um pouco do autismo e sua relação com a inclusão. Vimos também um pouco das necessidades que envolvem a Educação Infantil e o papel das experiências motoras nessa fase. Agora iremos tratar no capítulo dois, a psicomotricidade e a educação psicomotora como áreas que contribuem com o desenvolvimento Infantil das crianças típicas e mais especificamente, as que possuem atrasos no seu desenvolvimento.

2. EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Podemos considerar que a vida depende do movimento. Todas as nossas ações, sejam elas voluntárias ou não, envolve o privilégio de movimentar-se de alguma maneira. Esse sistema de movimentos envolve desde a dinâmica sináptica dos neurônios às batidas do nosso coração, assim como por exemplo, o piscar dos olhos, entre outros. Entender como adquirimos os movimentos é fundamental para compreensão de como vivemos e de que maneira nosso corpo se desenvolve. (GALLAHUE, 2005, p.21)

Conhecer o desenvolvimento motor nos traz importantes orientações para a eficácia do ensino e da aprendizagem humana e para as pessoas com deficiências os estudos nos auxiliam fortemente na construção de uma base sólida de intervenção, terapias e outras práticas. O conhecimento dos processos de desenvolvimento está na essência do ensino, seja ele em sala de aula, ginásio ou no campo esportivo (GALLAHUE, 2005, p.21).

O desenvolvimento motor é a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente (GALLAHUE et al, 2005, p. 33).

A pesquisa a respeito dos aspectos do desenvolvimento do comportamento motor, até certa época recente, era limitada ao viés do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Historicamente, os psicólogos do desenvolvimento tendem a interessar-se pelo desenvolvimento motor, segundo em geral o consideram indicador visível do funcionamento cognitivo ou do estado socio emocional. A psicologia é a ciência que impulsionou as pesquisas sobre o desenvolvimento motor, outros campos como biomecânica, fisiologia do exercício, aprendizagem motora, perpassam esses estudos (GALLAHUE, 2005, p.21).

O estudo do desenvolvimento motor tem seu lugar na área de investigação científica dentro dos limites da cinesiologia e da psicologia do desenvolvimento. O termo cinesiólogo do desenvolvimento, usado inicialmente por Smoll (1982), popularizou-se e é utilizado hoje em dia para descrever aqueles que estudam o desenvolvimento motor (GALLAHUE, 2005, p.21). Esses profissionais do desenvolvimento reconhecem que as demandas físicas e mecânicas da tarefa motora, estão interligadas com a biologia do indivíduo e com as condições do ambiente.

Gallahue (2005) nos traz que o desenvolvimento humano é um processo contínuo que começa na concepção e cessa com a morte. Nesse sentido a perspectiva que vê o desenvolvimento motor como um processo ao longo da vida não o considera dividido em faixas etárias, estágios e domínios. Ao contrário disso, essa perspectiva sugere que alguns aspectos do desenvolvimento de uma pessoa podem ser conceituados de acordo com os domínios, estágios ou faixas etárias, enquanto outros não podem.

O desenvolvimento motor é altamente específico. Alguns estudiosos acadêmicos refutaram a noção que se tinha antes sobre a capacidade motora geral. O conceito antiquado de que a pessoa tem ou não capacidade em situações de movimento, foi substituído pelo conceito de que cada um tem potencialidades específicas dentro de cada uma das muitas áreas do desempenho. Ou seja, ter capacidade superior em uma área não garante capacidade similar em outras (GALLAHUE, 2005, p.23).

Quando falamos do processo de desenvolvimento, e de maneira mais específica, do desenvolvimento motor, devemos lembrar das individualidades de cada ser humano. Cada indivíduo tem sua evolução bem singular para as aquisições das capacidades de movimento. Gallahue et al, (2005) nos diz que essas aquisições motoras (maturação), são bem específicas, o desenvolvimento é marcado de maneira individual (experiência) e sofrem influência.

Assim podemos compreender que as faixas etárias representam apenas períodos de tempo, nos quais são observados determinados tipos de comportamento. Apostar demasiadamente nesses períodos, negam os conceitos de continuidade (que está ligada ao processo das experiências adquiridas ao longo do tempo) especificidade (que corresponde que cada sujeito é único nas potencialidades e limitações de movimento), e individualidade que diz respeito a singularidade que corresponde ao processo individual do desenvolvendo).

O desenvolvimento motor é estudado de três formas: longitudinal, transversal e longitudinal misto. O método longitudinal é escolhido como ideal, uma vez que investiga o desenvolvimento motor e seu comportamento motor ao longo do tempo. O método longitudinal permite a observância das mudanças em variáveis específicas ao longo dos anos. Entende o estudo do desenvolvimento motor como uma função mais do tempo de desenvolvimento do que da idade.

Gallahue et al, (2005) nos traz que a classificação das respostas humanas no domínio do comportamento foi popularizada por alguns estudiosos como: Blom e colaboradores (1956) e Krathwohl, Blom e Masia (1964). Tais autores separaram o comportamento nos domínios em: psicomotor (comportamento motor), cognitivo (comportamento intelectual) e afetivo (comportamento socioemocional). Muitas pessoas acabam tratando tais domínios de maneira independentes do desenvolvimento humano, porém devemos lembrar que os mesmos

possuem natureza inter-relacionada no desenvolvimento, e Gallahue et al (2005, p.31) nos apresenta a diferença de alguns domínios:

- O domínio psicomotor o movimento é resultado de processos mediados cognitivamente em centros superiores do cérebro (córtex cerebral), inclui os processos de mudança, estabilização e regressão na estrutura física e no funcionamento neuromuscular.
- O domínio cognitivo está relacionado com a ligação funcional dentre mente e corpo.
- O domínio afetivo, relacionado ao estudo do movimento humano, envolve sentimentos e emoções aplicados ao próprio indivíduo e aos outros por meio do movimento.

2.2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A DIMENSÃO MOTORA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGENÉTICA DA PESSOA COMPLETA DE HENRI WALLON

Dentre os teóricos da Psicologia que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento humano aquele que, de maneira mais evidente, integrou a dimensão motora em sua concepção de desenvolvimento foi Henri Wallon. Em sua psicogenética da pessoa completa Wallon busca compreender o psiquismo humano voltando sua atenção para a criança, pois segundo ele, através das crianças podemos ter acesso a gênese dos processos psíquicos. Ele nos relata sua visão acerca da dimensão cognitiva, afetiva e motora. “Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.” (GALVÃO 1995, p.30)

As dimensões podem ser identificadas em diferentes estágios no desenvolvimento da criança. Elas estão interligadas, mas também podem agir de forma individual a depender da idade. A dimensão afetiva por exemplo, é uma das primeiras a assumir o papel no desenvolvimento do bebê quando, por meio das relações e do vínculo afetivo, desenvolvem os movimentos “projetando” respostas ao mundo exterior através de gestos e expressões.

A visão Walloriana atribuídas ao ato motor são variadas, ambas estão relacionadas a dimensão afetiva e cognitiva. “o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição.” (GALVÃO 1995, p.48) A ideia de que antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, trazida por Wallon, nos mostra que a primeira função do movimento na Educação Infantil é afetiva. É somente com o desenvolvimento da praxias no primeiro ano como: pegar, empurrar, abrir ou fechar, que se intensificam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico. As primeiras praxias adquiridas definem o início da dimensão cognitiva do movimento. (Galvão 1995)

Um outro exemplo de questão motora de origem cognitiva é a aquisição postural. Quando lemos um livro, ou um texto qualquer, as reflexões muitas vezes podem vir acompanhadas de mudanças nas expressões faciais ou posturais. Segundo Galvão (1995) o movimento está articulado com a integralidade do ser humano, entendendo que não há dissociação do corpo/mente, mas sim um corpo dotado de necessidades, sentimentos, entre outros. Dessa maneira a presente dissertação pretende compreender através da dimensão motora como a mesma se revela nas dimensões afetivas e cognitivas ao longo da vida.

Além disso, Wallon (1995) considera que as etapas evolutivas são constituídas por rupturas, processos complexos de reviravoltas, essas etapas possuem ritmo descontínuo. A psicogenética walloniana contrapõe-se às concepções que veem no desenvolvimento uma linearidade, ou seja, os sistemas complexos são resultados da reorganização de elementos presentes desde o início.

Existem os conflitos exógenos, resultantes das ações entre criança e o ambiente exterior, e os de natureza endógena. Os quais são originados pelos feitos da maturação nervosa. Ambos podem desorganizar-se em alguns momentos desajustando as circunstâncias exteriores até que se integrem aos seus centros responsáveis pelo controle. Desorganizando as condutas que outrora tinham estabilizado com o meio:

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. (GALVÃO 2005, p. 30)

Essas atividades trazidas por Wallon, correspondem ao momento em que a criança dispõe do ambiente para interação. Ele nos traz cinco estágios proposto pela psicogenética para que possamos compreender mais a fundo esta ideia. Os quais são: o impulsivo emocional, o sensório – motor e projetivo, o personalismo, o categorial e a crise pubertária na adolescência. Considerando que no presente trabalho, focamos a Educação infantil destacamos de modo mais detalhado os estágios, impulsivo- emocional, sensório-motor e projetivo. Em relação aos demais estágios iremos mencionar de maneira mais breve.

O estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, a emoção é o elo de interação principal entre a criança e o ambiente, o afeto com o bebê busca intermediar sua relação com o mundo físico. A dimensão motora vai sendo adquirida através do desenvolvimento da tonicidade corporal. “Então, no primeiro estágio da psicogênese temos uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas.” (GALVÃO 1995, p.33)

“No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. Nessa fase, a aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços.” (GALVÃO 1995, p.30) No estágio projetivo, a autora nos relata que o interesse da criança se volta a exploração sensório-motora do mundo físico, ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio. A criança através do pensamento então vai utilizar os gestos para se exteriorizar. E dessa maneira “projeta-se” em diferentes atos motores.

Galvão (1995) ainda sobre os estágios do desenvolvimento, trouxe o estágio do personalismo que cobre a faixa dos três aos seis anos. Nessa fase, a formação da personalidade é a tarefa central. A criança se orienta de acordo com as interações sociais construídas de acordo com o ambiente e os comportamentos afetivos que lhes são estimulados. Nesse estágio a criança é mais voltada pra “si” em busca da consciência do “eu”, adquirindo autonomia e construindo sua personalidade.

Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial, nesse estágio os processos intelectuais dirigem o interesse da criança para o conhecimento do mundo exterior, imprimindo suas relações com o meio assim como a preponderância do aspecto cognitivo. E no estágio da adolescência, a fase pubertária, é categorizada através das formas de personalidades e das mudanças corporais resultante da ação hormonal. Nesse processo, as questões existenciais, morais e pessoais se tornam mais preponderantes.

Podemos perceber ao compreender a dinâmica de cada estágio proposto por Wallon que há momentos em que a afetividade, a cognição e a dimensão motora desempenham energias diferentes no organismo, Wallon chama de predominância funcional, onde essas etapas constituem a construção do eu. Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase e apesar de alternarem a dominância, a afetividade, cognição e o motor não se mantêm como funções exteriores uma à outra, mas como um processo de integração e diferenciação. Assim, podemos compreender sobre desenvolvimento com o primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre ora pelo olhar, ora pelo contato físico expressa em gestos. Diferente do personalismo que incorpora outros recursos intelectuais como a linguagem desenvolvidos ao longo do estágio sensório– motor projetivo (GALVÃO, 1995).

Entendendo que a teoria psicogenética (da pessoa completa) de Wallon, baseava-se na premissa de que a criança deveria ser entendida de uma forma holística, completa (ou seja, ser

compreendida em seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual), e tomando como referência os objetivos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que na Educação Infantil, estabelece os direitos de aprendizagem, podemos compreender a importância que a dimensão psicomotora alcança. A Educação Infantil, por compreender ser fase importante para o desenvolvimento, necessita que os aspectos psicomotores sejam experimentados respeitando cada fase assim como os estágios sensório-motores, buscando auxiliar no sucesso da aprendizagem escolar assim como no desenvolvimento das crianças.

2.3. EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA, DO QUE SE TRATA?

Durante muito tempo, a dimensão corporal, me refiro aos conteúdos da Educação Física esteve reduzida ao olhar puramente biologicista. E dessa maneira, tornou-se necessário uma reflexão sobre o objeto de estudo e em quais fundamentos a Educação Física deveria se apoiar. O livro Coletivo de Autores – Metodologia do Ensino de Educação Física (1992), reuniu estudiosos da área, que tiveram um olhar crítico sobre a sua origem e função através da história. O principal motivo da criação deste livro, foi permitir o fornecimento de elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, auxiliando o professor a pensar de maneira autônoma.

Dessa forma, o professor de educação física, apoiado em um projeto político-pedagógico, busca também responder as diferentes exigências que surgem na sociedade, assim como também, qual projeto de sociedade queremos defender. Se trata de combater a lógica formal do ensino tradicional em busca de um ensino que permita compreender as exigências da sociedade. Todas essas questões, deveria alguma forma, contemplar o currículo educacional. A educação física na escola, enquanto componente curricular busca transformar a natureza em cultura, num processo de vivência, experimentação, apropriação e desenvolvimento do pensamento sobre o conteúdo.

As intencionalidades pedagógicas, emergem em certos momentos da história permeados por crises. “Uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem os sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses” (SOARES et al., 1992, p.25). As teorias educacionais envolvem explicações científicas que se reproduzem e se transformam nas relações sociais que constroem os caminhos da formação humana.

Sendo assim, a apropriação pedagógica carrega a responsabilidade por se basear nas necessidades mais emergentes da sociedade e como isso se dará por exemplo, nas escolas. A teoria crítico superadora, na qual se baseia o Coletivo de Autores (1992), busca aproximações com a sociedade, a formação humana e a organização da vida, explicando o rumo da formação humana e como isso se reflete nas práticas educativas nas escolas. A educação física, partindo dessa compreensão, possui explicações científicas sobre a função social na escola, seu conteúdo, método, tempo, espaço, conteúdo específico – referenciais curriculares básicos. Consideramos que todos os licenciados que trabalham com crianças (creche e escola) necessitam apropriar-se do conhecimento científico para as intervenções específicas.

Entendemos então que as aulas de educação física, devem possuir a clareza pedagógica necessária, para que sua prática escolar não busque apenas objetivos motores alcançados, para além disso, invista na formação integral do aluno, contribuindo na sua autonomia crítica enquanto sujeito em formação. Garantindo assim uma maior autonomia e criticidade, se trata de assumir qual projeto de sociedade acreditamos, para então visualizar o papel da educação desse processo humanizador.

2.4 EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E PSICOMOTRICIDADE

No dia 03 de janeiro de 2019, foi decretada e sancionada a lei nº 13.794, que dispõe sobre a regulamentação da atividade profissional de psicomotricista. Foi vetado o artigo que autorizaria a criação de conselhos federal e regionais de psicomotricidade. Também foram vetados todos os dispositivos que definiam as regras para criação e funcionamento desses conselhos. De acordo com o Executivo, o Supremo Tribunal Federal já decidiu que conselhos de fiscalização são autarquias públicas e não podem ser criados como pessoa jurídica de direito privado. Podemos observar através do artigo dois que: Art. 2º Poderão intitular-se psicomotricista e exercer sua atividade, sem prejuízo do uso do recurso pelos demais profissionais de saúde de profissões regulamentadas:

I - (VETADO);

II - Os portadores de diploma de curso superior de Psicomotricidade;

III - os portadores de diploma de curso de pós-graduação nas áreas de saúde ou de educação, desde que possuam, em quaisquer dos casos, especialização em Psicomotricidade, até 48 (quarenta e oito) meses após a promulgação desta Lei;

IV - Aqueles que até a data do início da vigência desta Lei tenham comprovadamente exercido atividade de psicomotricidade;

V - Os portadores de diploma em Psicomotricidade expedido por instituições de ensino superior estrangeiras, revalidado na forma da legislação em vigor.

O presente trabalho buscou abordar como a dimensão motora é integrada às práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, faz-se necessário então trazer algumas elaborações sobre o que concebemos como Educação Psicomotora, seus objetivos e contribuições para as crianças, com desenvolvimento típico e atípico, na Educação Infantil. Além disso, também iremos trazer algumas reflexões sobre a psicomotricidade.

Entende-se o significado da psicomotricidade como sendo a ciência que tem como objeto de estudo o homem através de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo externo e interno, está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Consideramos que os licenciados que trabalham com crianças (creche e escola) necessitam apropriar-se do conhecimento sobre Psicomotricidade, numa perspectiva crítica.

No que diz respeito à Educação Psicomotora podemos defini-la como aquela que permite à criança desenvolver uma conscientização e domínio do seu corpo, envolve ter também consciência da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo e adquirir a coordenação de seus gestos e movimentos. Neste sentido, a Educação Psicomotora tem como objetivo promover o desenvolvimento da criança em suas dimensões motoras, cognitivas e socioafetivas. “O desenvolvimento evolui do geral para o específico; quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor.” (FERNANDA B.M. et al 2013).

O sujeito constrói sua história através da sua interação com o meio, e o movimento, é uma das formas primitivas onde a criança encontra para interagir com esse meio. Essas apropriações iniciam-se por diferentes instrumentos culturais ou através das atividades lúdicas como jogos e brincadeiras. E nesse processo de desenvolvimento, a criança começa a se adquirir habilidades como andar, correr, saltar, entre outras. A educação Infantil, é uma etapa importante para o desenvolvimento da criança, acredita-se que é possível a escola construir uma maneira significativa de aproveitar essa etapa da vida com mais prazer, ludicidade e movimento. Fernanda B.M. et al (2013).

Muchinski, M. F. et al (2015) através do seu trabalho intitulado: “A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, considera que o

desenvolvimento de um trabalho de qualidade exercido na Educação Infantil compreende a relevante necessidade da Educação Psicomotora na prevenção de dificuldades na aprendizagem. Estimulando através das práticas psicomotoras e buscando auxiliar em um desenvolvimento que busca ir além dos primeiros anos que compreendem a Educação Infantil e acompanham o indivíduo ao longo da vida.

Conforme Rossi (2012) trazido por Muchinski (2015), diferentes pesquisas constataram que o trabalho com a Psicomotricidade proporciona ao aluno uma melhor assimilação das aprendizagens escolares. Após esta verificação, houve o interesse em trazer seus recursos para o cotidiano escolar, no âmbito da Educação Psicomotora. Deste modo, foi-se percebendo o quanto é indispensável o trabalho psicomotor na Educação Infantil, considerando que os estímulos são importantes para o desenvolvimento global da criança e que restringir as crianças da educação infantil ao cuidado é negar a diversas possibilidades de aprender através das experiências motoras.

. Muchinski (2015) realizou um estudo onde o intuito foi verificar os conhecimentos que os professores possuem referente a Educação Psicomotora e se estes profissionais aplicam os mesmos na rotina escolar. Foram entregues questionários aos professores que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos em Centros Educacionais Infantis, sendo um particular e outro público. Os dados obtidos na pesquisa em relação a percepção dos professores da Educação Infantil em relação a Educação Psicomotora nos mostram que as professoras reconhecem a importância do trabalho psicomotor na faixa etária de 0 a 3 anos.

Contudo Muchinski (2015) relatou que através das respostas das professoras, foi possível constatar que não há o conhecimento de que muitas das dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes da falta de práticas psicomotoras na primeira infância. Muitas respostas não foram respondidas com precisão e coesão, mostrando não haver conhecimento suficiente sobre esta abordagem.

A autora destacou a necessidade da qualificação dos professores regentes para que se sintam capacitados a executar atividades psicomotoras de modo a aprimorar o desenvolvimento das crianças. Com a análise das respostas obtidas foi possível constatar que as professoras atuantes na faixa etária de 0 a 3 anos possuem um conhecimento significativo referente à Educação Psicomotora, embora não reconheça claramente sua função preventiva, a maioria reconhece apenas a importância para o desenvolvimento global do sujeito.

Quando falamos em educação psicomotora, nos remetemos a algo bastante intrínseco a todos nós: a infância. As infâncias de hoje, acompanhadas pela revolução tecnológica, não é a

mesma infância de 20 anos atrás. Podemos pensar, embora nesta fase as experiências sejam bastante particulares, que ser criança é dar início ao mundo desconhecido dos movimentos, sabores, cheiros e sentimentos.

E por esta fase ser tão única e especial devemos notar a importância das vivências com o mundo concreto, que resultam na formação e construção do sujeito ao longo da vida. É fato que as ações espontâneas acompanham as crianças em diferentes momentos e experiências vividas como: nos jogos e brincadeiras, no correr na chuva ou sujar-se na lama, colaborando para novas aquisições motoras como também para as diferentes relações de afeto construídas.

Cotidianamente falando, muita coisa mudou no dia-a-dia das crianças, e os motivos são diversos. É mais complexo julgar do que podemos imaginar apontar quais os motivos que de fato fizeram com que as crianças passassem a possuir uma infância mais “inerte” às experiências que mencionamos (como correr na rua, jogos populares entre outros). Talvez a urbanização, o fato dos pais ficarem um pouco ausente por questões de trabalho, a segurança dos espaços de lazer ou o acesso as mídias digitais. Todas estas questões influenciam as crianças a viverem de maneira mais passiva na sociedade. Fátima Gonçalves, no seu livro intitulado “Do andar ao Escrever”, nos chama atenção para a importância que a estimulação psicomotora nos oferece enquanto suporte para as aprendizagens escolares.

Gonçalves (2008) nos conta que a criança precisa conhecer o seu meio e vive-lo concretamente. Seja através das vivências corporais, da exploração dos ambientes, manipulação de objetos ou relações construídas com outros grupos. Dessa maneira a criança adquirirá subsídios cognitivos, motores e afetivos que contribuirá para o seu crescimento.

O primeiro passo da criança é descobrir-se, e então, perceber-se, para mais tarde poder representar aquilo que ela se tornou (GONÇALVES 2008, p. 3).

As dificuldades de aprendizagem é uma realidade na Educação Infantil discutida por diferentes autores. Piaget, Wallon, Vigotsky, por exemplo, são autores que deixaram grandes contribuições para a área da psicomotricidade. “Porém, tem-se a impressão de que todos esses autores são esquecidos rapidamente pelos educadores, pois a escola está cada vez mais empenhada no desenvolvimento cognitivo, valorizando o aspecto mental em detrimento ao desenvolvimento motor e afetivo, e, com isso, enfraquecendo as possibilidades de novas aprendizagens para o desenvolvimento infantil. Um ser inteligente é, antes de tudo, um ser que sente, pensa e age” (GONÇALVES 2008 p.3).

Entretanto, não podemos fazer da escola, de acordo com Gonçalves (2008), a grande vilã desse processo. Pois a mesma tem sofrido pressões e transformações trazidas pelas

necessidades das famílias, que pressionam as instituições a oferecerem sempre um diferencial se tornando mais competitivos. O referido autor nos traz como saída para essa questão, que devemos sim fazer da escola a grande aliada para o resgate do “corpo vivido”. Ela nos mostra duas atitudes que são necessárias para mudança desse cenário.

A primeira seria a conscientização dos educadores com a necessidade de promover formas para que as crianças resgatem esse momento único da infância dentro e fora do ambiente escolar. A segunda ação seria criar currículos e projetos que permitam as crianças a utilização do corpo para explorar, criar, imaginar, sentir e finalmente aprender. Buscando assim, uma aprendizagem contextualizada, com significados práticos que auxiliarão nos processos pedagógicos.

Com essas atitudes, a escola não se resumirá a um espaço formativo diferencial no mercado, mas sim em um espaço que contribui na formação de um futuro de êxito colaborando na formação de sujeitos mais autônomos e críticos. O ensino infantil possui grande responsabilidade diante da importância na estruturação do desenvolvimento psicomotor diante das necessidades das crianças.

Um grande desafio para estimular a criança na Educação Infantil é: como permitir experiências ideais a cada fase do desenvolvimento, partindo do lúdico e das relações com o mundo? A educação psicomotora na Educação Infantil, é considerada como ferramenta que auxilia na formação do desenvolvimento das crianças, unindo as experiências motoras, cognitivas e socioafetivas tão importante para o aluno.

Gonçalves (2008) nos traz que através da psicomotricidade, é possível realizarmos um trabalho preventivo adequado para equacionar possíveis lacunas obtidas durante o processo maturacional, podendo “compensar” déficits atribuídos a privação do movimento, comuns na infância contemporânea.

Rezende J. C.G.et al (2003), em seu estudo “Bateria Psicomotora de Fonseca: Uma análise com o Deficiente Mental”, nos conta que as diferentes fases do desenvolvimento motor, tem grande importância pois colaboram para a organização progressiva das demais áreas, tal como a inteligência e isso não é menos verdadeiro para a criança com deficiência mental. Devemos estar atentos para o fato de que o desenvolvimento motor da criança com deficiência mental obedece a mesma sequência evolutiva das fases da criança com desenvolvimento típico, porém de forma mais lenta (Rezende et al, 2003 apud Conceição, 1984).

Por essa questão devemos perceber que quanto mais dinâmicas as experiências forem oferecidas as crianças com deficiências, maiores as possibilidades de enriquecimento motor. Esse desenvolvimento implicará em transformações contínuas que se estabelecem mediante a interação dos indivíduos entre si e o meio em que vivem. Lordani e Blanco (2019), realizaram um estudo sistemático da literatura, onde foi constatado em várias pesquisas a relação existente entre os elementos psicomotores, desempenho escolar e dificuldades de aprendizagem em crianças, onde a prevalência correspondia a Educação Infantil.

Foi verificado também que uma parcela grande de crianças que ingressaram nos anos iniciais do ensino fundamental encontra-se com atrasos psicomotores devido à falta de vivências nos anos anteriores da escolarização. O estudo ainda constatou que a criança uma vez estimulada desde início da vida acadêmica, poderá prevenir dificuldades de aprendizagem. Outro estudo trazido através da revisão de literatura de Lordani e Blanco (2019), foi o de Souza e Silva (2013) que teve por objetivo apresentar como a Psicomotricidade na Educação Infantil pode ajudar o aprendizado por meio do movimento. “Os resultados revelaram que a Psicomotricidade é trabalhada por profissionais capazes e conscientes da importância da mesma. Os autores ressaltam, ainda, que é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas e metodologias de ensino na Educação Infantil, oportunizando meios para as crianças aprenderem.” (LORDANI e BLANCO 2019, p.10).

Outro fato revelado por Lordani e Blanco (2019), é a lacuna na formação de professores no tocante a psicomotricidade. Foi destaca na revisão que 13,6% (3 trabalhos) abordam a formação de professores em Psicomotricidade. Ferronato (2006), Imai (2007) e Bofi (2012) trazidos por Lordani e Blanco (2019) corroboram com a necessidade de estudos sobre a Psicomotricidade com professores, principalmente os que atuam com crianças pequenas, já que constatam, em suas pesquisas, uma lacuna acerca desses conhecimentos, tanto práticos como teóricos.

Diante das necessidades expostas sobre a formação do professor, tanto na formação inicial como na continuada, Lordani e Blanco destaca que a prática pedagógica em sala de aula tem priorizado a construção da língua escrita e do raciocínio lógico, exigindo dos alunos concentração, disciplina e conseqüentemente imobilidade corporal. Com isso, torna-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas e metodologias de ensino na Educação Infantil, que visem contribuir na formação da criança e em sua integralidade

. Le Boulch (1982) recomenda que a criança pratique a educação psicomotora o mais cedo possível, pois ampliará suas possibilidades de prevenir inaptações mais difíceis de

serem corrigidas posteriormente. Considerando a importância da Educação Psicomotora e da psicomotricidade no início do desenvolvimento, discutiremos, a seguir, algumas noções e concepções importantes dessa última e que se fazem relevantes para o presente trabalho.

2.4.1 Psicomotricidade e o desenvolvimento psicomotor

“Para Fonseca (2008, p.1) a psicomotricidade pode ser definida, em termos necessariamente reduzidos, como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade.”

Também podemos defini-la, segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2020), como um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.”

Esta individualidade 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. O processo de aquisição é individual e caracterizado por Fonseca (2012), a partir do modelo Luriano, através de sete fatores psicomotores: tonicidade; equilíbrio; lateralidade; noção do corpo; estruturação espaço-temporal; praxia global e praxia fina.

A teoria que aborda a organização funcional do cérebro humano segundo LURIA, 1973 e 1980: “é a de unidades funcionais que têm a sua contribuição específica, cotrabalham em uma função complexa independentemente da sua distribuição por vários sistemas neurais” (FONSECA 2012, p.35)

Para Fonseca (2012, p. 110-111) toda motricidade necessita de suporte da tonicidade, ou seja, de um estado de tensão ativa e permanente. “A tonicidade abrange todos os músculos responsáveis pelas funções biológicas e psicológicas. Além de toda e qualquer forma de relação e comunicação social não verbal.” (FONSECA 2012) Temos como características essencial o seu baixo nível energético que permite por exemplo que o ser humano se mantenha de pé por longos períodos de tempo sem manifestar sinais de fadiga.

No tocante a organização da psicomotricidade, a tonicidade é o seu alicerce fundamental, garantindo por consequência as atitudes, as posturas, as mímicas, as emoções etc. Fonseca nos afirma que a tonicidade, efetivamente, depende da atividade dos fusos

musculares. Dessa maneira, devemos compreender que a tonicidade se configura base para as diferentes respostas adaptativas a gravidade, assim como padrões hierarquizados onde podemos observar nos primeiros anos da criança como: o controle da cabeça ao controle da postura sentado, da conquista definida da postura bípede, entre outros.

No equilíbrio, Fonseca (2012, p. 131) nos mostra através da sua Bateria de Observação Psicomotora (BPM), que é uma condição básica da organização psicomotora, visto que envolve uma multiplicidade de ajustamentos posturais antigravíticos, que dão suporte a qualquer resposta motora. Desta forma a equilibração, para Fonseca é um conjunto que reúne aptidões estáticas e dinâmicas, abrangendo o controle postural assim como o desenvolvimento das aquisições de locomoção como também o desenvolvimento da escrita.

A postura bípede, por exemplo, para sua apropriação depende da mielinização, que é uma construção do cérebro distinta no homem e no animal. Os fatores tonicidade e equilibração são responsáveis pela regulação tônica de alerta e dos estados mentais: atenção, sono, seleção da informação, regulação e ativação, vigilância-tonicidade, facilitação, inibição, modulação neurotônica, integração intersensorial. Podemos observar o início da aquisição da postura bípede na criança quando a mesma se mantém de pé para os primeiros passos.

Na lateralização, Fonseca (2012), nos conta que a lateralização humana respeita a progressiva especialização dos dois hemisférios que resultaram das funções sócio-históricas da motricidade laboral e da linguagem (motricidade colaboral). Ou seja, “as muitas diferenças entre a motricidade animal e a motricidade humana (Psicomotricidade) emergem do papel da lateralização na organização e na hierarquização funcional dos dois hemisférios cerebrais”. FONSECA, 2012, p.151)

Fonseca (2012) relata que a lateralização manual surge no fim do primeiro ano, mas só se estabelece fisicamente por volta dos quatro a cinco anos (independentemente de algumas crianças atravessarem a ambilateralidade). Constata-se que crianças que apresentam perturbações da lateralidade revelam, como consequências, dificuldades de reconhecimento esquerda-direita, além de não possuir direção gráfica e formar as letras ou números “em espelho”, comprometendo a aquisição da escrita Lordani e Blanco (2019).

Os fatores lateralidade, noção do corpo e estruturação espaço-temporal, são responsáveis pela: recepção, análise e armazenamento da informação: recepção, análise e síntese sensorial. Organização espacial e temporal. Simbolização esquemática. Decodificação e codificação. Processamento. Armazenamento. Integração perceptiva dos proprioceptores dos telerreceptores. Elaboração gnósica (FONSECA, 2012, p. 92).

Para De Meur e Staes (1989), quando uma criança não possui a lateralidade bem definida, apresenta problemas de ordem espacial, dificultando a compreensão da direção gráfica da escrita, ocasionando dificuldades na leitura. As alterações na estruturação espacial e temporal refletem em dificuldades de orientação e organização no espaço, possuem dificuldade em relação ao conceito de ordem, sucessão e ritmo. Confundem b e d, p e q, 12 e 21 entre outros. A noção do corpo se refere a uma tomada de consciência estruturada e armazenada somatotopicamente.

“A noção do corpo em psicomotricidade não avalia sua forma ou suas realizações motoras, procura outra via de análise que se centra mais no estudo da sua representação psicológica e linguística e nas suas relações inseparáveis com o potencial da aprendizagem” (FONSECA 2012, p. 165). As crianças, por exemplo, com idades entre quatro e cinco anos, já são capazes de identificar por volta de oito pontos táteis no corpo. Como: nariz, queixo, olhos, orelhas, ombro, cotovelo, mão, pé).

Os fatores psicomotores praxia global e praxia fina são responsáveis pela “programação, regulação e verificação da atividade: intenções. Planificação motora. Elaboração práxica. Execução. Correção. Sequencialização das operações cognitivas” (FONSECA, 2012, p. 92). A praxia global, segundo Fonseca (2012, p. 202) compreende tarefas motoras sequenciais globais, “tem como principal missão a realização e a automação dos movimentos globais complexos, que se desenrolam em um certo período de tempo e que exigem a atividade conjunta de vários grupos musculares”.

Essa unidade funcional está localizada nas regiões anteriores do córtex cerebral, nos lóbulos frontais. Podemos entendê-la como a sequência harmônica de movimentos que são cruciais para realização de atos motores mais ou menos complexos. Na escola, a criança tem a oportunidade para desenvolver suas habilidades práxicas. Alguns movimentos como lançar ou agarrar uma bola, ou outros gestos necessários às atividades diárias como escovar os dentes, se vestir sozinha, entre outros, fazem parte da construção do esquema corporal. As alterações de ordem neurológica podem prejudicar as aquisições dessas e de outras habilidades, prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem escolar.

A praxia global vai exigir a integração e interação da primeira e segunda unidade funcional, ou seja, da tonicidade e equilíbrio em uma combinação minuciosa do tônus musculares que resultará na estabilidade gravitacional necessária, “a praxia global envolve muitos níveis hierárquicos, desde a tonicidade à estruturação espaço temporal” (FONSECA (2012, p.202). A praxia global tem impacto direto com os processos da aprendizagem por se

tratar de “um pensamento abstrato que se traduz em uma ação motora concreta” (EVARTS, 1979 apud FONSECA, 2012, p.205).

Fonseca nos diz que na praxia fina, os seus parâmetros estão integrados a um nível mais complexo e avançado, pois corresponde as significações psiconeurológicas outrora já avançadas na praxia global. “A praxia fina compreende as tarefas motoras sequenciais finas, “está adscrita à função de coordenação dos movimentos dos olhos durante a fixação da atenção e durante as manipulações de objetos que exigem controle visual” Fonseca (2012, p. 221).

Entendemos junto a Dias, (2003) apud Fialho, D. J. (2005) que quando o bebê começa a movimentar-se surgem às sensações. Tanto a movimentação como a quietude são significativas para a criança, nas suas memórias corporais, formando o novo ser a partir da organização central destas. Os meses que antecedem seu primeiro ano de vida, acontece os primeiros movimentos e o contato com o mundo físico começa a se desenvolver através dos vínculos afetivos (inicialmente com a família). Este momento corresponde ao estágio (impulsivo emocional) designado por Wallon que fora mencionado anteriormente.

Quando a criança chega na faixa etária de 1 a 3 anos, o estágio sensório-motor começa a se estabelecer e algumas aquisições de movimento são contempladas. Como por exemplo a aquisição da marcha, equilíbrio, desenvolvimento da linguagem, entre outros. Dessa maneira a autonomia vai sendo desenvolvida mediante exploração do mundo físico. Quando a criança está na faixa etária dos 3 aos 6 anos, a construção de si mesma, é mais acelerada, ou seja, a personalidade começa a ser formada e os aspectos motores como correr, saltar, noção do espaço, noção do corpo, vai sendo desenvolvida Fialho D. J. (2005). Contudo cada habilidade motora não segue uma linearidade comum a todas as crianças. De maneira que cada uma tem seu ritmo próprio de desenvolvimento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI): O movimento humano, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Para a prática educativa de um bom desenvolvimento cognitivo, social e motor, devemos considerar o que diz o RCNEI conforme faixa etária.

Crianças de 0 a 03 anos,

Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;

Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;

Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude confiança nas próprias capacidades motoras;

Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos;

Crianças de 04 a 06 anos,

Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;

Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e potencialidades de seu corpo;

Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças, e demais situações;

Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;

Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Concordamos com Fialho (2005) quando nos diz que: “A criança quando impedida de movimentar-se é o mesmo que amordaçá-la ou engessá-la completamente, haja vista que seus gestos é o instrumento para manter a relação com o mundo exterior, vale ressaltar que essa interação é responsável pelo seu desenvolvimento integral.” (FIALHO D. J. 2005, p.25). Diante do exposto, entendemos como importante para pesquisa, destacar um subitem para refletirmos sobre as contribuições da psicomotricidade para crianças com desenvolvimento atípico.

2.4.1.1 As contribuições da psicomotricidade para crianças com desenvolvimento atípico:

O estudo da psicomotricidade é considerado por alguns autores como recente, pois ainda no início do século, abordava-se o assunto de maneira excepcional. Pouco a pouco os estudos foram evoluindo e sobretudo em uma primeira fase relacionado ao desenvolvimento motor da criança. Nos dias de hoje, o estudo ultrapassa os problemas motores: há pesquisas também as ligações com a lateralidade, à estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades escolares de crianças com desenvolvimento atípico.

A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal da criança com necessidades educacionais especiais e, tem como principal motivo incentivar a prática do movimento em todas as etapas do desenvolvimento de sua vida. (SILVA L.L.S, 2010, p.5)

Dessa maneira, compreendemos que a educação é construída através de diferentes pilares, e hoje, mais do que nunca, consideramos que a cultura e o meio onde vivemos influencia diretamente a maneira de como pensamos e agimos. Pensar em como a educação contribui no desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, nos leva a considerar que cada criança segue seu próprio ritmo e isso corresponde aos diversos estímulos que se configuram possibilidades pedagógicas. Contudo, esse ritmo que a criança demonstra é tratado de acordo com o artigo: *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal (1995)*, de Lev Semionovitch Vygotsky, como um caminho onde o desenvolvimento é permeado por planos distintos.

Vygotsky (1995) nos traz, como ponto de partida, para entendimento desses planos de desenvolvimento, que as estruturas complexas do comportamento da criança envolvem caminhos indiretos, ou seja, quando a operação psicológica da criança se revela impossível pelo caminho direto. Como exemplo, temos o fato de a criança utilizar os dedos para realizar uma contagem numérica (como 5+2), por ainda não conseguir responder de forma direta. Esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade através da sociedade, da cultura, onde o meio nos mostra que o desenvolvimento acontece também por esse caminho indireto.

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por

meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. (VIGOTSKI, L. S. 1995)

Os planos de desenvolvimento no comportamento chamado de: natural e cultural, tornou-se ponto de partida para uma nova teoria da educação. Os estudos nos mostram que onde antes se enxergava a educação de maneira a seguir uma linearidade, hoje percebe-se que há rupturas nesse processo nada plano, e que também há saltos ao invés de pequenos passos. Pode nos parecer que a criança em determinado nível de desenvolvimento cerebral, adquira a fala, depois sistemas matemáticos, porém essas aquisições não se constituem puramente natural, elas são dotadas de complexidade e influências do desenvolvimento cultural.

Diante dessa lógica de desenvolvimento, Vygotsky nos afirma que pensar o desenvolvimento para crianças com deficiência, nos leva a enxergar que o plano cultural se mostra capaz de compensar as diferentes lacunas psicofisiológicas. Segundo o autor, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. Como o fato de quem possui a deficiência da surdez utilizar a linguagem de sinais para se comunicar, ou então quem é deficiente visual utilizar o braile para também expressar-se compensando as lacunas que fora imposta pela deficiência.

Durante muito tempo a psicologia da criança com deficiência foi construída em função da subtração das ações perdidas em comparação com a criança sem deficiência. Porém fora o fato no qual a deficiência causa obstáculos e desafios a criança, ela também a pode estimular a buscar meios indiretos, mais especificamente na cultura, que a ajude a equilibrar e compensar a deficiência.

Para Fonseca (1987) a psicomotricidade é uma ciência ou mais uma técnica na qual se cruzam e se reencontram muitos pontos de vista e que utiliza aquisições de numerosas ciências constituídas (biologia, psicologia, psicanálise, sociologia e linguística). Através desta ciência, há possíveis caminhos que colaborem com uma educação integral, onde certamente as crianças com desenvolvimento atípico serão beneficiadas nas suas necessidades mais complexas. “Pode-se afirmar que a psicomotricidade é a educação do homem pelo movimento” (SILVA L.L.S, 2010, p.7).

Sendo assim, podemos observar que determinadas funções psicomotoras são desenvolvidas de maneira eficiente para crianças com desenvolvimento atípico, como o tônus da postura, o esquema corporal, motricidade ampla e motricidade fina, ritmo,

equilíbrio entre outros. Entendemos junto com Silva L.L.S, (2010), que o espaço para a psicomotricidade e a metodologia de intervenção que são utilizados é que vão permitir às crianças, a viver suas experiências outrora objetivas através do planejamento pedagógico, considerando a individualidade dos alunos, sua relação com o espaço e com os outros.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, iremos apresentar todo o delineamento metodológico deste trabalho. Neste sentido, iremos, inicialmente, apresentar que abordagem de pesquisa assumimos bem como a sua natureza. Em seguida, iremos nos debruçar na descrição da organização do estudo no que se refere aos seus participantes, instrumentos e materiais e os procedimentos que serão realizados na coleta dos dados, bem como, a proposta de análise dos mesmos. Além disso, traremos também nesta sessão do trabalho, algumas considerações sobre a ética na pesquisa.

No que diz respeito à abordagem, a presente dissertação caracteriza-se enquanto pesquisa qualitativa, que segundo Marcílio B.M. de Souza Júnior et al (2010), a pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, realizada num movimento contínuo de fases interligadas. No caso da pesquisa aqui situada, a escolha pelo objeto de estudo partiu da experiência da pesquisadora sobre a necessidade de investigar se e como professores da Educação Infantil têm utilizado a educação Psicomotora para promover o desenvolvimento psicomotor das crianças típicas e atípicas. Buscamos refletir acerca da análise de conteúdo, uma das formas de tratamento dos dados, a partir de uma Perspectiva da Pesquisa Dialética na Educação, sob o foco da abordagem qualitativa.

O tipo dessa pesquisa se configura enquanto pesquisa de campo e possui caráter exploratório com fonte indireta, pois utilizou como ferramenta para coleta de dados o questionário para responder as questões levantadas através dos objetivos construídos. Minayo (2006) entende campo, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito a abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação.

Queremos ressaltar que as referidas opções metodológicas assumidas neste estudo estão sendo assumidas pelas seguintes razões. Em primeiro lugar: nos deparamos com a pandemia, ou seja, com a chegada da COVID-19 ao Brasil (que segundo o Ministério da saúde 2020, é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves). Dito isso, a sociedade precisou adaptar-se aos diferentes protocolos como distanciamento social, uso de máscaras faciais, álcool em gel, entre outros, como alternativa para proteção assim como tentativa em busca “da normalidade” cotidiana.

Sendo assim, com o fechamento temporário das creches e pré-escolas a coleta de dados se tornou impossibilitada nos levando a pensar em uma outra opção que pudesse adequar-se aos objetivos da pesquisa. Diante desse cenário, considerando essa primeira razão, chegamos à decisão de que uma possível saída para a realização do estudo foi a aplicação de questionários via Google formulário.

3.1 A COLETA DOS DADOS DA PESQUISA

A coleta de dados foi realizada através de questionário semiestruturado, onde o mesmo foi elaborado de maneira online, isto é, utilizamos ferramentas digitais para a criação do mesmo e depois enviamos aos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, após o recebimento dos dados, iremos analisá-los para dar seguimento as interpretações dos dados.

3.1.1 Participantes da pesquisa

Mais especificamente, os sujeitos adotados para envio do questionário foram os (as) professores da Educação Infantil do município de Recife, tanto os professores regulares de sala de aula como também aqueles que realizam o *Atendimento Educacional Especializado* (chamados professores de AEE). Optamos pelos professores que atuaram até o ano de 2019, pois conforme falado anteriormente, o ano de 2020 as aulas foram suspensas por conta da pandemia no país. A opção de focalizar nestes dois tipos de profissionais é a de alcançar tanto os professores da Educação Infantil que trabalham com crianças com desenvolvimento típico e atípico em suas salas regulares, como também ter acesso àqueles que desenvolvem um trabalho mais focalizado em crianças com desenvolvimento atípico, como é o caso dos professores de AEE. Vale a pena ressaltar que, no caso da presente investigação, quando abordarmos o desenvolvimento atípico estaremos nos focalizando, principalmente em crianças com diagnóstica de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

3.1.2 Materiais

O questionário foi elaborado através de uma ferramenta de pesquisas chamado Google Forms e enviado através das diferentes plataformas online aos professores.

Segundo Minayo (1998), uma pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de

análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

A partir dos objetivos específicos, já mencionados acima, buscaremos através do questionário estruturado contemplar as seguintes questões:

- Se e como os professores e professoras da Educação Infantil compreendem as contribuições da Educação Psicomotora para as crianças com desenvolvimento típico e atípico (especialmente aquelas com diagnóstico de TEA).

A partir de tais questões foram então elaboradas as perguntas que irão compor o questionário da pesquisa (ver Apêndice I). A seguir iremos descrever qual será o passo a passo da coleta dos dados da pesquisa.

3.1.3 Procedimento de coleta dos dados

Após a elaboração do questionário estruturado, divulgamos aos professores e professoras da Educação Infantil que atuaram no ano de 2019, através dos grupos de professores no WhatsApp (que é um aplicativo de mensagens instantâneas, onde é permitido envio de imagens, documentos, mensagens de voz e texto) e também nos e-mails. Os questionários foram enviados durante três meses, buscando atingir um maior número possível de professores e professoras da Educação Infantil do município de Recife.

3.2. PROPOSTA DE ANÁLISE DOS DADOS

Como procedimento de análise, que diz respeito as formas de organização dos dados e os passos que serão empreendidos para a produção de inferências, buscamos interpretar os dados através da análise de conteúdo, baseados na autora Minayo (2009) que utiliza como etapas: as unidades de significação, categorias temáticas e temas. A análise dos dados, segundo Marcílio B.M. de Souza Júnior et al (2010), ainda que não se dissocie das demais fases, tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa para compreender as respostas para além do esperado.

Minayo (2009), nos traz um conceito da autora Bardin sobre a definição da análise de conteúdo: “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos as condições de

produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p.42). Bardin se refere a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas, ou seja, existe outras maneiras de análise como a análise de avaliação, análise de expressão, análise de enunciação, análise temática.

Na análise temática, Minayo (2009) nos relata na que o conceito central é o tema de maneira que o mesmo comporta diferentes relações e pode ser apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo. Para trabalharmos com análise temática, Minayo (2009, p.43) baseada em Bardin (1979), nos conta que trabalhar com análise de conteúdo implica em descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação com a intenção de utilizá-los de maneira mais interpretativa ao invés de inferências estatísticas.

O objeto de estudo vai sendo construído a partir das unidades de contexto e registro. Minayo (2009) segundo Bardin (1998) nos conta que a unidade de contexto contribui para a compreensão de sentidos a fim de codificar as unidades de registro que, agrupando-as, lhes atribui um sentido engajado. A unidade de registro corresponde ao menos segmento de conteúdo, visando a categorização e ter natureza variada.

No procedimento metodológico da análise de conteúdo, na perspectiva qualitativa, existe um caminho que pode ser percorrido de acordo com os passos da pesquisa, não necessariamente de maneira linear. Seria a categorização, inferência, descrição e interpretação. A trajetória da análise temática costuma apresentar três etapas, que são: A Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados/interpretação. (MINAYO 2009) Temos como exemplo de roteiro didático para análise de conteúdo, o quadro abaixo no qual nos baseamos no professor Marcílio B.M. de Souza Júnior et al (2010):

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	*Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas *Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material - alinhamento;	*Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	*Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Junto com Marcílio B.M. de Souza Júnior et al (2010), entendemos que durante muito tempo a produção do conhecimento no tocante à Educação Física escolar, esteve sob o império de abordagens positivistas, empírico-analíticas, hipotético dedutivas, transplantadas das Ciências Naturais, levando-a a um distanciamento das investigações na área das Ciências Humanas. Entendemos que a metodologia na abordagem qualitativa busca um maior rigor em diferentes etapas metodológicas. Estamos cientes de que os procedimentos e trajetória deste trabalho deve estar sempre aliado ao objeto de estudo como ao problema levantado. Buscamos através da análise de conteúdo chegar as respostas e reflexões esperadas.

3.3. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS SOBRE A PESQUISA

Queremos reforçar que quando tratamos de pesquisa, entendemos como compromisso principal a fidelidade aos textos científico, assim como aos cuidados relativos no tocante a preservação da identidade garantindo o anonimato dos sujeitos que responderão os questionários. Disponibilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde cada professor ou professora, que desejou (por livre vontade) participar da pesquisa, assinou o termo como critério de permissão antes de responder o questionário.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados e a discussão da presente pesquisa seguirão o seguinte caminho: apresentação da ferramenta de coleta de dados da pesquisa, sua caracterização e público alvo, logo após será apresentado o perfil dos participantes e como a pesquisa foi realizada. Assim como também seus dados e discussão. A coleta de dados foi realizada de maneira online através de uma ferramenta do Google chamada: google forms. Utilizamos então o google forms para elaboração de um questionário online semiestruturado. Os questionários online foram divulgados através da ferramenta: WhatsApp.

O questionário foi composto por dezoito perguntas, dentre elas algumas de natureza social e profissional. Como por exemplo: sexo, faixa etária, escolaridade, formação superior, se exerce atividade na rede pública e/ou privada e etc. Para melhor compreensão das respostas, optamos pela criação de eixos, no qual chamamos de eixos norteadores. Os eixos norteadores quando criados, tiveram a finalidade de contemplar os objetivos específicos da nossa pesquisa, iremos apresentá-los mais adiante.

- O perfil dos participantes:

Os questionários foram enviados para professores e professoras da Educação Infantil da rede pública e/ou privada da cidade de Recife. E também para os professores do atendimento educacional especializado (AEE). Antes de responder ao questionário os participantes precisavam assinar um termo de compromisso autorizando ou não a sua participação. Os questionários foram respondidos por quarenta professores e professoras da educação infantil. Os dados nos mostraram que cerca de 80% dos participantes que responderam ao questionário são do sexo feminino e 20% masculino. Observamos que 52,2% dos que responderam ao questionário se declararam pardo, 20% branco, 17,5% preto, 5% indígena e 5% amarelo.

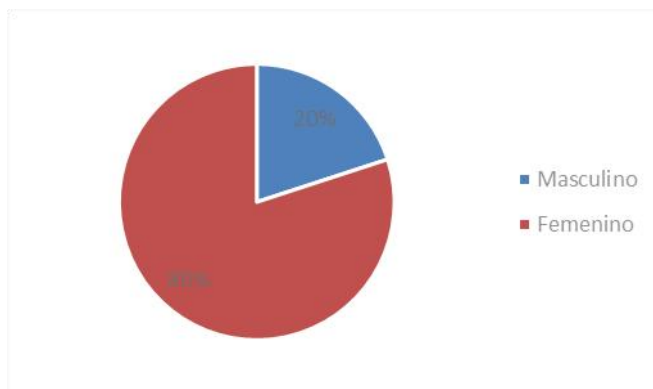


Gráfico 1: Distribuição dos participantes (em percentual) em relação ao gênero.

Com relação a faixa etária, 57,5% dos participantes possuem idades entre 20 a 39 anos e 42,5% possuem idade entre 40 a 59 anos. Sobre o cargo que os professores exercem na escola/creche tivemos os seguintes dados: 62,5% são professoras, 35% são professores e apenas 2,5% é professor AEE. Os professores participantes da pesquisa ainda relataram as áreas nas quais possuem formação superior, assim como pós graduações e especializações.

Os resultados nos mostraram que os professores possuem formações em: licenciatura em história, educação física, pedagogia, gestão em recursos humanos Além de especializações em psicopedagogia, ensino da matemática, autismo, psicopedagogia clínica e escolar, envelhecimento, psicomotricidade, educação infantil, educação especial, educação inclusiva, alfabetização e letramento, em língua portuguesa, em prática pedagógica, metodologia da educação fundamental, educação inclusiva hospitalar.

Sobre a escolaridade, cerca de 50% dos participantes possui pós-graduação lato sensu/especialização, 30% ensino superior completo, 10% superior incompleto, 2,5% médio completo, 2,5% mestrado, 2,5% doutorado e 2,5% pós doutorado. Os participantes da pesquisa exercem sua atividade na educação infantil da seguinte maneira: 45% na rede pública, 52,5% na rede privada e 2,5% em ambas. Sobre o tempo de serviço na área educativa, 30% possui cinco anos na área, 32,5% possui dez anos, 30% possui vinte e cinco anos e apenas 7,5% possui trinta anos na área.

- Três eixos de análise dos resultados:

Para melhor compreensão e organização das respostas, criamos três eixos norteadores, que ajudaram a organizar o sentido que cada objetivo possui. O eixo um chamamos de: “*Conhecimentos sobre Educação Psicomotora*”. Esse eixo contempla as perguntas nove, dez e quatorze, além de estar relacionado ao objetivo um da nossa pesquisa. Objetivo um:

Analisar os conhecimentos que professores (as) da educação infantil possuem sobre as contribuições da Educação psicomotora para crianças com desenvolvimento típico e atípico. O eixo dois foi nomeado de: “*Prática Pedagógica*”. Esse eixo contempla as perguntas onze, doze, treze e quinze e está relacionado com nossos objetivos dois e três. Objetivo dois: Investigar se eles incluem na sua prática docente os conhecimentos da educação psicomotora no trabalho com crianças com desenvolvimento típico e atípico e o objetivo três: Identificar se os professores(a) (de sala de aula) e/ou AEEs incluem nas atividades direcionadas às crianças com TEA atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor. O eixo três é chamado: “*Educação psicomotora e TEA*”. Esse eixo contempla as perguntas dezesseis, dezessete e dezoito e está relacionado com o objetivo quatro. Objetivo quatro: Identificar as possíveis atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor que professores (de sala de aula) e/ou AEEs utilizam no trabalho pedagógico e de inclusão de crianças com TEA.

As categorias foram surgindo através das respostas dos professores e professoras que mais se assemelhavam, ou seja, para cada pergunta foi observado o que os professores(as) mais respondiam, dessa maneira as categorias foram surgindo e sendo agrupadas em categorias através das diferentes respostas para cada pergunta.

Eixo um: Conhecimentos sobre Educação Psicomotora

O Eixo um, denominado como: *Conhecimentos sobre Educação Psicomotora*, e buscou responder as questões que envolve o objetivo um deste trabalho. Como falamos anteriormente, com os eixos, buscamos compreender cada pergunta através de categorias. Na pergunta de número nove: O que você entende quando falamos em Psicomotricidade? Definições, principais elementos, foi possível identificar três categorias: *Desenvolvimento motor e cognitivo*, *Movimento e Ciência*.

Foram classificadas as respostas na categoria: “*Desenvolvimento motor e cognitivo*”, todas àquelas que definiram a psicomotricidade mediante a relação dos aspectos de ordem motora e cognitiva. Na categoria: “*Movimento*”, foram classificadas as repostas que entendiam a psicomotricidade enquanto área que estuda o movimento do corpo. Por fim, na categoria: “*Ciência*”, foram classificadas as respostas que entendiam a psicomotricidade enquanto uma área de estudo da ciência.

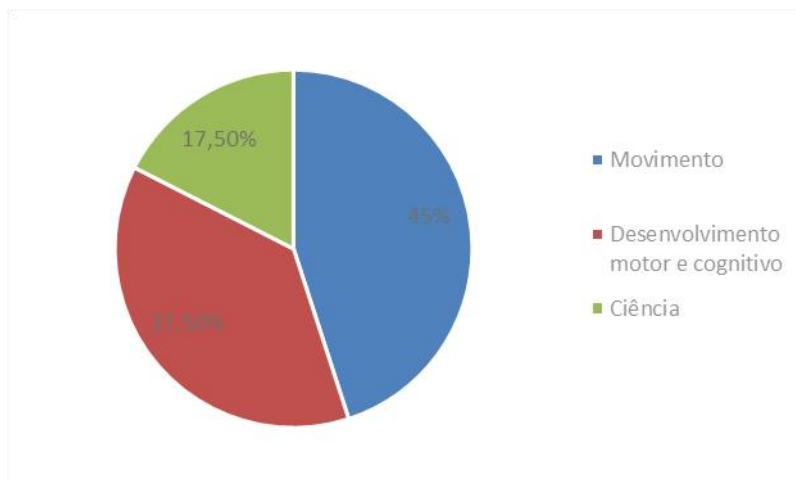


Gráfico 2: Percentual de respostas das categorias identificadas para a pergunta 9.

A categoria que teve mais destaque nas respostas que os professores responderam foi a denominada de “**Movimento**”. Nela foram agrupadas as respostas que mencionavam que a psicomotricidade se relaciona com o movimento humano. Como o Gráfico 2 mostra, 45% das respostas foram caracterizadas a partir desta categoria. Em relação ao perfil dos profissionais que tiveram suas respostas relacionadas à esta categoria é importante ressaltar que, em sua maioria, eram professores da rede pública. Como exemplo de respostas podemos observar:

“O movimento como centro do trabalho.” (Resposta do participante 18)

“É o movimento como algo significativo e intencional, uma manifestação humanidade expressão própria.” (Resposta do participante 26)

“Está relacionado a pessoa e seus movimentos corporais tanto em relação a si próprio quanto em relação ao mundo exterior.” (Resposta do participante 13)

Na categoria movimento, podemos perceber que os professores que nos trouxeram essas respostas, entendem que o movimento é algo inerente a história humana. Entendemos junto a Gallahue (2005), que a compreensão de como adquirimos os movimentos é fundamental para entender como acontece nosso desenvolvimento.

Assim como também fora discutido que segundo o Coletivo de Autores (1992), o movimento é a gênese dos estudos que se referem a construção da corporeidade humana. O fato de andar, correr, caçar, sobreviver, culminou em práticas corporais que foram se materializando ao longo dos anos e sendo hoje produzidas através da linguagem, do trabalho.

Ao pensarmos na pergunta “O que você entende quando falamos em Psicomotricidade?”, devemos ter em mente que o movimento é funcional quando através do mesmo, podemos nos situar no tempo presente, assim como na construção da história. E que também o movimento se constitui ferramenta de estudo para além de técnicas, jogos, esporte,

onde as experiências sociais adquiridas revelam-se uma fonte para o desenvolvimento humano.

Na categoria: **Desenvolvimento motor e cognitivo**, tivemos 37,5% das respostas, sendo a segunda categoria que mais apresentou respostas. Destas respostas, queremos destacar que mais de cinquenta por cento dos professores são da rede pública de ensino. Os professores possuem formação em história, letras, educação física, pedagogia e matemática. Podemos observar alguns exemplos de respostas:

“São as funções que envolvem o desenvolvimento psicológico e motor, onde envolvem também ações corporais e emocionais.” (Resposta do participante 02)

“A associação entre a capacidade motora e as funções cerebrais que estimulam.” (Resposta do participante 22)

“Uma integração das funções motoras e psíquicas.” (Resposta do participante 20)

Podemos compreender com a colaboração dos professoras e professores que responderam essa pergunta, que ao denominar a psicomotricidade enquanto “desenvolvimento motor e cognitivo”, muitos dos docentes, conseguem reconhecer que tanto a cognição como os aspectos motores são contemplados, contudo, concordamos com Fonseca (2008), quando o mesmo define a psicomotricidade como campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações entre o psiquismo e motricidade, entendemos que são áreas que seguem interligadas.

Dessa maneira, devemos entender que antes de tudo, a psicomotricidade é uma área do conhecimento, definida segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2020) enquanto concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.” Sendo assim, entendemos que quando nos referimos ao corpo humano e seu desenvolvimento cognitivo e motor, estamos usando uma linguagem de maneira mais didática sem querer diminuir a integralidade do corpo humano.

Na **categoria Ciência**, tivemos a colaboração de 17,5% das respostas, dentre elas observamos que a maioria foi trazida pelos professores(as) da rede pública de ensino. Podemos observar nos exemplos de respostas:

“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.” (Resposta do participante 25)

“Ciência que estuda o movimento do ser humano.” (Resposta do participante 29)

“Ciência que estuda o homem através do seu movimento.” (Resposta do participante 39)

Como fora escrito no capítulo dois, a psicomotricidade foi autorizada mediante a LEI Nº 13.794, DE 3 DE JANEIRO DE 2019, assim como a criação dos conselhos Federais e

Estaduais. Diante disto, a profissão psicomotricista uma vez regulamentada é reconhecida enquanto campo do conhecimento que atua tanto na área da pesquisa quanto do ensino. Em poucas palavras, podemos dizer que é uma ciência que estuda a relação humana através do movimento fugindo da linearidade dos marcos de desenvolvimento e entendendo o desenvolvimento humano de maneira mais integral e menos segmentada. Não queremos com isso excluir os estudos que versam sobre desenvolvimento em uma lógica mais biologicista, contudo, neste trabalho entendemos que as aquisições do movimento humano está para além das etapas de crescimento psicomotor, onde as relações interpessoais em muito atravessam esse desenvolver-se.

Na pergunta de número dez: Você conhece os elementos psicomotores? Se sim, que elementos psicomotores você conhece e se utiliza na sua prática docente na Educação Infantil? tivemos duas categorias: “*Não conhece os elementos psicomotores*”, quando os participantes mencionam que não os conhece e “*Conhece os elementos psicomotores*” quando eles mencionam que têm o conhecimento sobre os mesmos.

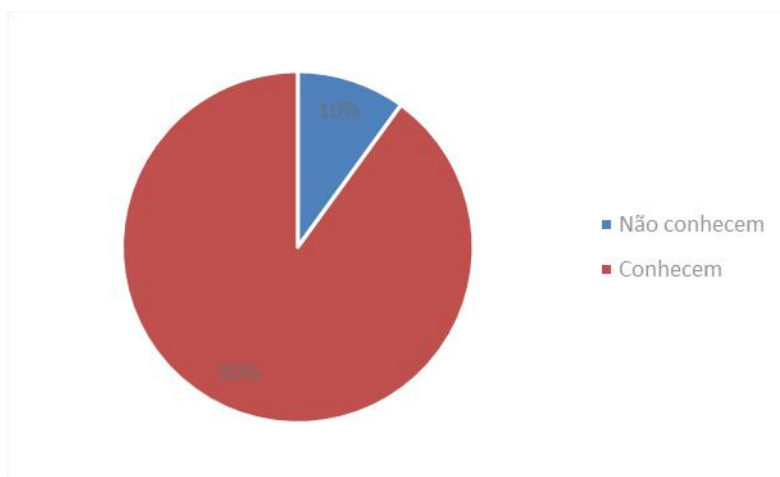


Gráfico 2: Percentual de respostas das categorias identificadas para a pergunta 10.

Como o gráfico acima nos mostra, 10% dos professores responderam que não conhecem os elementos psicomotores e, dentre esses, todos são da rede privada de ensino. Por outro lado, 90% respondeu que têm conhecimento sobre tais elementos, como ilustram as respostas abaixo apresentadas:

“Sim, coordenação motora, lateralidade, consciência corporal, equilíbrio entre outras (Resposta do participante 03).”

“Sim. Motricidade fina, ampla, lateralidade, equilíbrio, esquema corporal.” (Resposta do participante 13)

“Sim. Procuo levar para meus alunos do maternalzinho e maternal atividades que estimulem a coordenação motora, a musicalização utilizando os movimentos corporais, o equilíbrio através dos jogos.” (Resposta do participante 27)

Apesar de a grande maioria, dos professores e professoras dizerem que conhecem os elementos psicomotores, nem todos responderam como os utilizam na sua prática docente na educação infantil. Concordamos com Gonçalves (2008) quando defende que a criança precisa conhecer o seu meio e vivê-lo concretamente. O que inclui as vivências corporais, exploração dos ambientes, manipulação de objetos, entre outros. O fato de ter noventa por cento dos professores respondido que conhecem os elementos psicomotores é algo valioso, levando em conta que os mesmos alegaram reconhecer positivamente a importância dessas experiências para a educação infantil.

Em relação à pergunta de número quatorze “Para você o que significa Educação Psicomotora?” Foram criadas quatro categorias, são elas: “Não conhece a Educação Psicomotora” quando os participantes mencionaram o seu desconhecimento sobre esta área, “Relação mente-corpo” quando os professores responderam sobre a relação dos aspectos da cognição e motor, “Desenvolvimento integral do ser humano” quando os professores entendiam que o desenvolvimento humano acontece de maneira integral, e “consciência corporal” quando os professores entendiam que a educação psicomotora é precedida por uma intenção consciente do movimento.

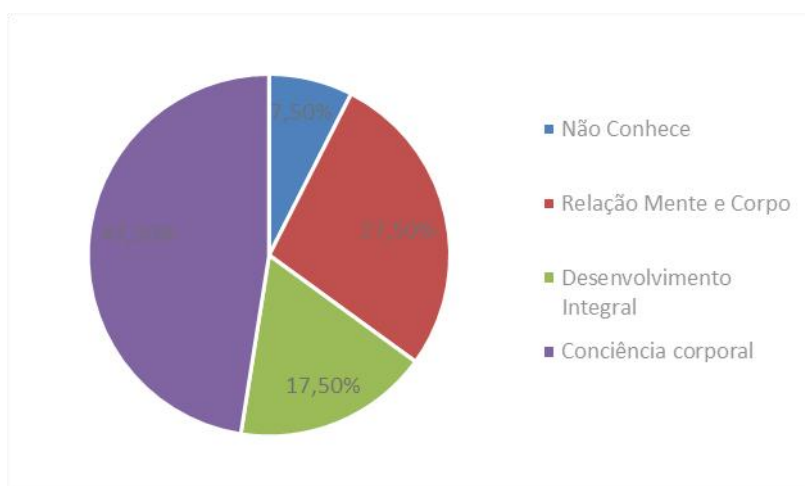


Gráfico 3: Percentual de respostas das categorias identificadas para a pergunta 14.

A categoria “**Consciência corporal**”, como podemos observar no gráfico foi a que mais se destacou com 47,5% das respostas. Podemos observar, abaixo, alguns exemplos de respostas dos participantes:

“Criação” de uma consciência corporal através do movimento, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas, principalmente na educação infantil.” (Resposta do participante 37)

“Consciência de movimento, e consciência e controle corporal, trabalhar o movimento como agente centralizador.” (Resposta do participante 18)

“Movimento consciente do corpo.” (Resposta do participante 19)

“Significa dá um olhar mais amplo para a prática dos movimentos de forma intencional e predestinada.” (Resposta do participante 40)

As habilidades motoras são desenvolvidas ao longo do tempo, e na infância por exemplo, é marcada por momentos que visa a busca da autonomia, para que as atividades diárias sejam realizadas de maneira segura. Lordani et al (2019) baseado nos estudos de Souza e Silva (2013), destaca a importância das diferentes experiências motoras através do movimento e que quanto mais cedo as crianças que puderem vivenciá-las, experimentá-las, poderão apresentar facilidade para aprendizado de outros aspectos do movimento. E como vimos anteriormente no capítulo dois, a escola pode vir a ser um excelente espaço para as experiências dessas habilidades, é um local bastante promissor quando nos referimos sobre a construção do esquema corporal. Ou seja, as diferentes experiências que envolve o movimento como: lançar ou agarrar uma bola, saltar, correr, podem ser facilmente vivenciadas e experimentadas nesse universo escolar. Entendemos que a maior parte dos profissionais da Educação Infantil parecem estar conscientes desta necessidade de promover atividades que privilegiem experiências motoras de diferentes ordens.

Na categoria “**Não conhece a Educação Psicomotora**” tivemos apenas 7,5% das respostas, os professores são da rede privada de ensino e possuem formação em libras, educação física e pedagogia. Gostaríamos de pontuar, que o fato de um dos profissionais que respondeu a esta categoria, possui formação em educação física, o que nos leva a refletir sobre as possíveis lacunas existente nas grades curriculares dos cursos superiores.

A categoria “**Relação Mente-Corpo**” foi a segunda categoria com maior número de respostas dos professores, com 27,5% das respostas. Os professores cujas respostas foram relacionadas a esta categorias, em sua maioria, são da rede pública de ensino. Trouxemos como exemplo as seguintes respostas:

“Desenvolvimento educacional que estimula o indivíduo em seus aspectos motores, cognitivos e socioafetivos.” (Resposta do participante 39)

“Desenvolver áreas mentais que possibilita o avanço motor.” (Resposta do participante 31)

“Preparar o indivíduo em sua plena estrutura emocional, cognitivo e motor. É através de estímulos que ele vai desenvolver habilidades fundamentais para sua vida.” (Resposta do participante 23)

Através dos exemplos de respostas dessa categoria em específico: “Relação Mente-Corpo”, pudemos perceber um pouco da visão dos professores sobre a relação que os aspectos motores, uma vez experimentados e adquiridos, caminham de maneira interligada junto as questões psicossociais. Entendemos junto a Wallon, que o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição (GALVÃO 1995, p.48). Wallon, nos mostra que a primeira função do movimento na Educação Infantil é afetiva, a ideia de que antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, pois é somente com o desenvolvimento da praxias no primeiro ano como: pegar, empurrar, abrir ou fechar, que se intensificam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico (GALVÃO, 1995).

E por fim, a última categoria da pergunta quatorze: **“Desenvolvimento Integral do Ser Humano”** tivemos 17,5% das respostas, todas de professores da rede privada de ensino. Gostaríamos de pontuar o fato de que nenhum professor da rede pública de ensino, considerou a contribuição da educação psicomotora enquanto área que contempla o desenvolvimento integral do ser humano. Podemos observar nos exemplos:

“Significa entender e tratar o ser humano como um todo, como um ser conectado que precisa de estímulos para se desenvolver como um todo em todos os aspectos de sua existência.” (Resposta do participante 33)

“Uma visão mais ampla que contribuirá efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças.” (Resposta do participante 07)

“Aquela educação que permite ensinar as crianças noções motoras que serão necessárias para o desenvolvimento como um todo.” (Resposta do participante 11)

É possível destacar que os professores que compreendem que a educação psicomotora acontece de maneira integral, concordam junto a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2020) quando a mesma nos diz que as “experiências vividas pelo sujeito é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.” Essa individualidade é tratada segundo Fonseca (2012) como um 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.

Toda motricidade necessita de suporte da tonicidade, ou seja, de um estado de tensão ativa e permanente. “A tonicidade abrange todos os músculos responsáveis pelas funções biológicas e psicológicas. Além de toda e qualquer forma de relação e comunicação social não

verbal.” (FONSECA, 2012). Esse processo de desenvolvimento acontece através das unidades funcionais do cérebro que cotrabalham de maneira complexa e distribuídas em diferentes funções neurais. Confirmando que o corpo humano se desenvolve de maneira integral e em processos diferentes.

O eixo um, “*Conhecimentos sobre Educação Psicomotora*”, nos mostrou felizmente, que a psicomotricidade não é uma área completamente desconhecida pelos professores e professoras da educação infantil. E que há uma atenção (por grande parte dos professores), sobre o movimento fazer parte do processo de aprendizagem nas aulas. Foi possível observar que as questões relacionadas ao movimento e desenvolvimento motor estão sim dentro dos planejamentos didáticos, ainda que exista lacunas que necessitam ser atendidas, como por exemplo alguns professores que afirmaram não conhecer a educação psicomotora nem seus elementos. Dando continuidade aos nossos eixos, em seguida, iremos apresentar os resultados e discussão do eixo dois.

Eixo dois: Conhecimentos dos Professores e Professoras

O eixo dois, denominado como: *Conhecimentos dos Professores e Professoras*, é formado pela pergunta onze, doze, treze e quinze do questionário. E busca responder as questões que envolve o objetivo dois e três deste trabalho. Na pergunta de número onze: O que ou quais atividades você propõe e que considera que trabalhe elementos psicomotores? Tivemos quatro categorias: *Não Propõe*, *Musicalização*, *Jogos e Brincadeiras*, *Movimento e Equilíbrio*.

Foram classificadas as respostas na categoria: “*Não propõe*”, todas àquelas em que os professores(as) afirmaram que não propõe que suas atividades trabalhem os elementos psicomotores. Na categoria: “*Musicalização*”, foram classificadas as repostas onde os professores entendiam que os elementos psicomotores eram contemplados através do uso de música em suas aulas. Na categoria: “*Jogos e Brincadeiras*”, foram classificadas as repostas onde os professores (as) entendiam que os elementos psicomotores eram utilizados através dos jogos e brincadeiras. E na categoria “*Movimento e Equilíbrio*” foram classificadas as repostas onde os professores disseram que tais elementos seriam trabalhados em suas aulas em atividades que utilizasse o equilíbrio e movimentos diversos.

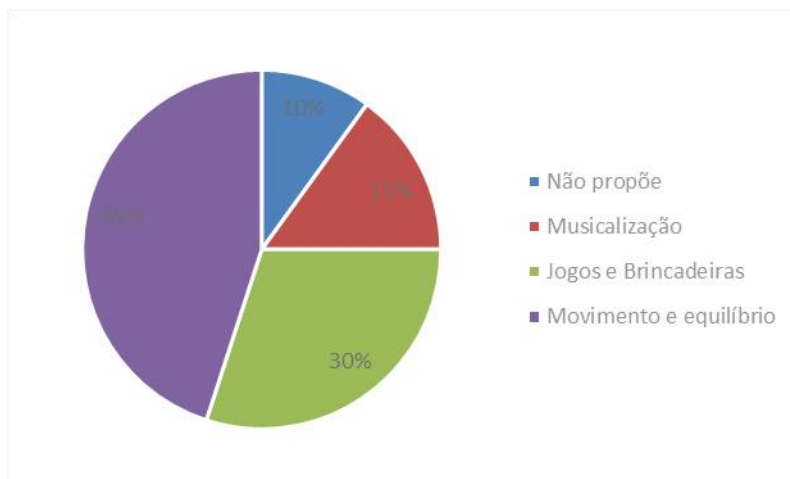


Gráfico 4: Percentual de respostas das categorias identificadas para a pergunta 11.

A categoria que mais se destacou na pergunta onze, foi a denominada: **Movimento e Equilíbrio**. Como podemos observar no gráfico quatro, 45% das respostas foram caracterizadas a partir desta categoria. Em relação ao perfil dos professores que tiveram suas respostas relacionadas à esta categoria em específico, gostaria de ressaltar que, 88% dos que responderam possuem formação em Pedagogia. Achamos oportuno ressaltar esse resultado uma vez que, nem sempre, os cursos de graduação em Pedagogia possuem em sua grade curricular disciplinas que abordem os conhecimentos relacionados à psicomotricidade ou à Educação Psicomotora. Como exemplo de respostas podemos observar:

“Atividades de movimentos corporais, obstáculos, atividades para seguir comandos, andar por cima da corda, passar por baixo de obstáculos.” (Resposta do participante 12)

“Pular, correr, agachar, esticar, rolar, dançar.” (Resposta do participante 17)

“Atividades de mudança de ritmo e de direção, identificação de cores, mudança de estímulo.” (Resposta do participante 18)

“Exercícios de equilíbrio, movimentos musicais, atividades que trabalhem lateralidade entre outros.” (Resposta do participante 19)

Na categoria “Movimento e equilíbrio”, destacamos e concordamos com os professores da Educação Infantil que participaram deste estudo quando os mesmos afirmam que através das diferentes maneiras de movimento, assim como as experiências com equilíbrio, é possível propor práticas importantes para a vivência da psicomotricidade. Essas experiências são potencializadas inclusive em indivíduos com TEA, pois algumas dificuldades motoras podem estar relacionadas com a perda de fibras de Purkinge, na porção do vérmis do cerebelo, que desempenha um papel fundamental na coordenação de movimentos complexos, do equilíbrio e do controle motor fino.

A segunda categoria que mais se destacou foi a denominada: **Jogos e Brincadeiras**. Como podemos observar no gráfico quatro, 30% das respostas foram caracterizadas a partir desta categoria. Queremos destacar que mais da metade das respostas classificadas nesta categoria, foram por professores com formação em Educação Física. Compreendemos que tais professores podem ter uma maior facilidade de pensar essa relação entre os elementos psicomotores e que atividades são possíveis de trabalhá-los em função de sua formação. Isto é possível observar nos exemplos das respostas abaixo:

“Jogos, brincadeiras, circuitos motores e iniciação esportiva.” (Resposta do participante 07)

“Brincadeiras como (morto, vivo, boliche, bambolê, caça tesouro entre outras).” (Resposta do participante 14)

“Atividades que trabalhem o tônus da postura, repouso e sustentação, além do equilíbrio, lateralidade, imagem corporal, coordenação motora, e estruturação no tempo e no espaço. Algumas sugestões de atividades: jogo da amarelinha, andar sobre linha reta desenhada no chão, procurar uma bolinha de gude, empilhar copos, desenhar a si mesmo com canetas com tintas guache, jogo- cabeça, ombro, joelho e pés, jogo- escravo de Jó, jogo da corrida do saco, pular etc.” (Resposta do participante 15)

A interação com o meio, ou seja, com o ambiente, possibilita as construções das primeiras apropriações de movimento. Tais experiências são vivenciadas por diferentes oportunidades, seja no meio familiar onde acontece as primeiras aproximações com os diferentes movimentos, seja através dos instrumentos culturais, ou das atividades lúdicas, e até mesmo por jogos e brincadeiras. Nesse processo de desenvolvimento, os jogos e brincadeiras auxiliam as crianças na iniciação do andar, correr, saltar. Fernanda et al (2013), defende que a educação Infantil, é uma etapa importante para o desenvolvimento da criança, e que é possível a escola construir uma maneira significativa de aproveitar essa etapa da vida com mais prazer, ludicidade e movimento.

A terceira categoria que mais se destacou foi a denominada: **Musicalização**. Como podemos observar no gráfico quatro, 15% das respostas foram caracterizadas a partir desta categoria. Queremos destacar que mais da metade das respostas classificadas nesta categoria, foram por professores com atuação na rede pública de ensino. Podemos observar nos exemplos das respostas abaixo:

“Musicalização, brincadeiras, circuitos, contação de histórias etc.” (Resposta do participante 20)

“Dança, musicalização, teatro, jogos e brincadeiras com expressões corporais em frente ao espelho, mímicas, jogos esportivos, academia/amarelinha, entre outros.” (Resposta do participante 22)

“Atividades que valorizam a descoberta do próprio corpo, o uso de sons, a ajuda com os colegas de sala, o uso de objetos como bola.” (Resposta do participante 27)

A música, como foi trazida pelos professores enquanto ferramenta usada para trabalhar os elementos psicomotores, é utilizada em muitos ambientes formativos enquanto um “plano b” que busca incluir crianças, principalmente as que possuem desenvolvimento neuro-típico. Algumas crianças que estudam no ensino regular o dia inteiro e são colocadas em determinados períodos para atividades como, por exemplo: música, preenchem uma lacuna ilusória da inclusão. Como foi trazido capítulo um, Claire M.S. et al (2010) nos alerta para o fato que a educação inclusiva tem como pressuposto a melhoria das práticas educativas para todos, de maneira que estar incluído vai muito além de estar presente. Crianças com TEA podem possuir o mesmo currículo que seus colegas. Elas possuem assistentes de classe e/ou sala de recursos para intervenção adicional. Segundo Claire M.S. et al (2010), a educação inclusiva tem como pressuposto a melhoria das práticas educativas para todos, de maneira que estar incluído vai muito além de estar presente.

A categoria “**Não Propõe**”, teve 10% das respostas como podemos observar no gráfico quatro. Os professores cujas respostas foram classificadas nesta categoria, afirmaram que “Não propõe” ou “Não trabalham de forma direta com esses elementos.” Ficamos refletindo algumas possíveis causas que levaram 10% dos professores a responder esta categoria. Talvez a formação inicial não garanta acesso aos conhecimentos da educação psicomotora causando insegurança no professor para trabalhar tais assuntos, ou talvez, os professores até utilizem em suas aulas a psicomotricidade, mas ainda não se apropriaram dos objetivos que contemplem a psicomotricidade numa perspectiva crítica (envolvendo o corpo e suas aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas) e como o ensino e as explicações científicas sobre a mesma acontecem na escola.

Na pergunta de número doze: Você já teve a oportunidade de ter alguma formação (inicial ou continuada) que contemple temáticas como Educação Psicomotora e/ou Psicomotricidade? Observamos duas categorias: “*Não teve Formação Inicial ou Continuada*” e “*Teve Formação Inicial ou Continuada.*” Foram classificadas as respostas na categoria: Não teve Formação Inicial ou Continuada, todas àquelas em que os professores(as) afirmaram que tiveram acesso aos conhecimentos que contemple a temática da educação psicomotora. Na categoria: Teve Formação Inicial ou Continuada, foram classificadas as repostas onde os professores afirmaram ter tido oportunidade de aproximações com temáticas que contemplam a educação psicomotora.

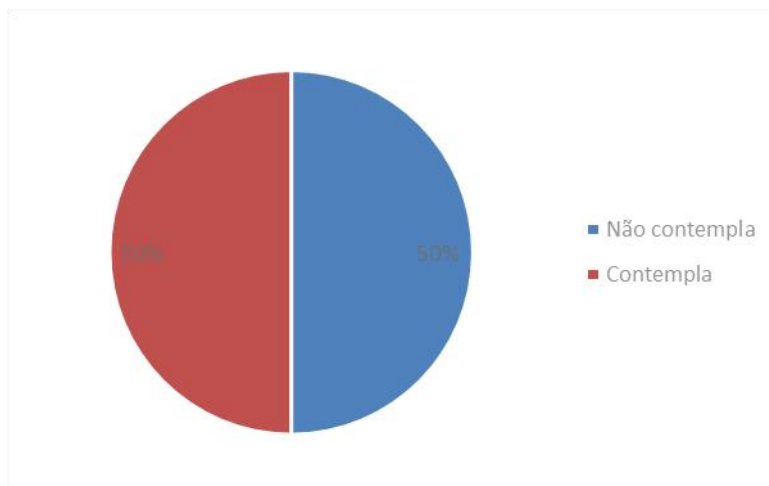


Gráfico 5: Percentual de respostas das categorias identificadas para a pergunta 12.

Na categoria: **Não teve Formação Inicial ou Continuada**, foram classificadas 50% das respostas, como podemos observar no gráfico acima. Gostaria de destacar que das respostas classificadas nesta categoria, mais da metade são professores com formação em Pedagogia. Podemos observar neste exemplo de resposta:

“Sinceramente, especificamente, não. E, justiça seja feita, no Município de Jaboaão dos Guararapes, nossas formações é sempre troca de experiências entre nós educadores, as formadoras não apresentam suas ideias. Inclusive já comentei isso na própria formação. Gostaria muito de sair das referidas formações com apostilas repletas de ideias para executar em sala de aula. Afinal de contas, se são contratados formadores para a realização de capacitação, eles deveriam estar preparados para bombear novas ideias para os professores.” (Resposta do participante 32)

Na categoria: **Teve Formação Inicial ou Continuada**, foram classificadas 50% das respostas, como podemos observar no gráfico acima. Gostaria de destacar que das respostas classificadas nesta categoria, mais da metade também são de professores com formação em Pedagogia. Podemos observar neste exemplo de resposta:

“Na prefeitura só inicial. Sazonalmente.” (Resposta do participante 21)
“Sim, paguei uma cadeira de Psicomotricidade na faculdade.” (Resposta do participante 27)

Através das respostas dos professores (as), entendemos junto aos estudos trazidos por Lordani e Blanco (2019), que é real a lacuna existente na formação de professores no tocante a psicomotricidade. As autoras destacam que é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas e metodologias de ensino na Educação Infantil. Diante das necessidades expostas sobre a formação do professor, tanto na formação inicial como na continuada, Lordani e Blanco (2019) destaca que a prática pedagógica em sala de aula tem priorizado a construção

da língua escrita e do raciocínio lógico, exigindo dos alunos concentração, disciplina e consequentemente imobilidade corporal. O que nos leva a refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas e metodologias de ensino na Educação Infantil, que busquem contribuir na formação da criança e em sua integralidade.

Na pergunta de número treze: Se não, você sente necessidade de ter uma formação específica relacionada a essas temáticas (Educação psicomotora e/ou psicomotricidade)? Porquê? Temos duas categorias que são: “*Sente a Necessidade de Formação* e “*Não Sente a Necessidade de formação.*” Foram classificadas as respostas na categoria: Sente a Necessidade de Formação, àquelas onde os professores(as) relatavam a ausência de estudos durante a formação. E foram classificadas as respostas na categoria: Não Sente a Necessidade de Formação, àquelas onde os professores(as) afirmaram ter tido estudos sobre a psicomotricidade durante a formação (inicial ou continuada).



Gráfico 6: Percentual de respostas das categorias identificadas para a pergunta 13.

A categoria que mais se destacou, como podemos observar no gráfico seis, foi a: **Sente a Necessidade de Formação**, com 97,5% das respostas. Podemos perceber nos exemplos de respostas abaixo:

“Sim. Porque trabalho com crianças bem pequenas e o aprendizado delas acredito eu, parte do corpo.” (Resposta do participante 13)

“Gostaria muito de fazer outras formações com relação a psicomotricidade.” (Resposta do participante 15)

“Sim. Tenho desejo de ter uma formação nessa área porque como trabalho com educação infantil a Psicomotricidade irá me ajudar a trabalhar movimentos e saber qual a função deles naquele exercício específico e passarei para os pais porque muitos pensam que as crianças estão apenas brincando.” (Resposta do participante 19)

“Sim, porque infelizmente o ser humano tem sido tratado como se o psíquico e o motor não se conectassem e é necessário ir além e entender o ser como um todo, principalmente quando trabalhamos com crianças que são seres em formação e que nas escolas a preocupação, infelizmente, tem sido apenas o lado cognitivo, ou melhor, notas e resultados sociais.” (Resposta do participante 32)

Na categoria: **Não Sente a Necessidade de Formação**, tivemos apenas uma resposta, que, por ter sido feita através de um professor com formação em Licenciatura em Educação Física, pode ser justificada. Já que o mesmo relata ter formação que contemple a prática da psicomotricidade. Podemos perceber no exemplo da sua fala:

“Não. Acredito que a formação que tive já consegue dar conta desse conteúdo e caso eu queira um aprofundamento eu penso que poderia estudar para tal.”
(Resposta do participante 03)

A pergunta de número treze, trouxe claramente a demanda da falta de formação tanto inicial como continuada, confirmada através dos relatos que os professores e professoras da Educação Infantil trouxeram. A necessidade por parte dos professores(as) de Educação Física, também é algo presente. Ainda que o curso esteja ligado às questões que envolva assuntos relacionados ao movimento do corpo humano, ficou claro o desejo por parte dos professores em aprender mais sobre esta temática.

Na pergunta de número quinze: Você percebe que através da sua prática docente com crianças na Educação Infantil, contribui com algum aspecto da educação psicomotora no desenvolvimento das mesmas? Se sim, que aspectos seria este? Observamos duas categorias: *“Não Contribui”* e *“Contribui.”* As respostas que foram classificadas na categoria: Não Contribui, são as que os professores (as) relatam que sua prática docente não contribui com algum aspecto da educação psicomotora. E as respostas classificadas na categoria: Contribui, são as que os professores (as) relataram que através da sua prática docente com crianças na Educação Infantil, contribui com algum aspecto da educação psicomotora.

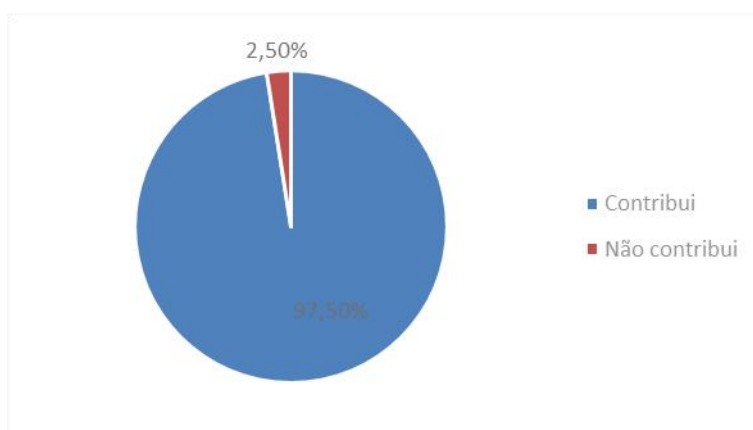


Gráfico 7: Percentual de respostas das categorias identificadas para a pergunta 15.

A categoria: **Contribui**, foi a que mais se destacou no número de respostas, com cerca de 97,5%, como podemos visualizar no gráfico sete. Diferente da categoria: **Não Contribui**, que contou com um percentual de resposta de apenas 2,50%. Podemos observar nos exemplos abaixo algumas respostas:

“Sim, coordenação motora, afetividade, cooperação entre os grupos.” (Resposta do participante 06)

“Sim. Principalmente na escrita. Pois é através do trabalho psicomotor na educação infantil que as crianças desenvolvem melhor o ato de escrever ou desenhar.” (Resposta do participante 10)

“Sim. Emocional, social e afetivo.” (Resposta do participante 28)

“Sim. Controle de movimento e consciência corporal.” (Resposta do participante 01)

A grande maioria dos professores e professoras da Educação Infantil que responderam essa pergunta, tem clareza que sua prática docente contempla algum aspecto da educação psicomotora, o que é algo bastante positivo. Contudo, ficamos com o questionamento se tais práticas estão de fato fundamentadas mediante objetivos que a própria educação psicomotora demanda, ou seja, estudar o homem através de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo.

Tal questionamento emerge ao analisarmos, junto, outros resultados já mencionados como, por exemplo, aquele que mostra que 50% dos professores e professoras que participaram deste estudo sentem necessidade de formação na área da Educação Psicomotora. Segundo o estudo que trouxemos realizado por Lordani e Blanco (2019) sobre a formação de professores no tocante a psicomotricidade, foi destacado na revisão de literatura (composta por três trabalhos) que apenas 13,6% abordam a formação de professores em psicomotricidade. Os autores Ferronato (2006), Imai (2007) e Bofi (2012), trazidos por Lordani e Blanco (2019), evidenciam a necessidade de estudos sobre a psicomotricidade com professores, principalmente os que atuam com crianças pequenas, já que constatam, em suas pesquisas, uma lacuna acerca desses conhecimentos, tanto práticos como teóricos.

Fechamos o eixo dois, “*Conhecimentos dos Professores e Professoras,*”, nos aproximando um pouco sobre a necessidade apresentada pelos professores e professoras de formações que possibilitem um caminho científico que sustente a educação psicomotora na escola, de maneira que as questões que pertençam a psicomotricidade possam ser trabalhadas de maneira clara e segura pelos professores(as). E seguindo nossos eixos, iremos agora apresentar os resultados do eixo 3.

Eixo três: Educação Psicomotora e TEA

O Eixo três, denominado como: *Educação Psicomotora e TEA*, é formado pela pergunta dezesseis, dezessete e dezoito do questionário. E busca responder as questões que envolve o objetivo quatro deste trabalho. Na pergunta de número dezesseis: Para você a educação psicomotora pode contribuir no trabalho com crianças que possuem um desenvolvimento típico (aquele que está dentro do esperado)? Para esta pergunta foi possível criar duas categorias, que são: “*Não contribui*” e “*Contribui*”. As respostas classificadas na categoria: Não Contribui, foram as que os professores(as) afirmaram que educação psicomotora não pode contribuir no trabalho com crianças que possuem um desenvolvimento típico. E as respostas classificadas na categoria: Contribui, são àquelas onde os professores(as) afirmaram que educação psicomotora pode contribuir no trabalho com crianças que possuem um desenvolvimento típico.

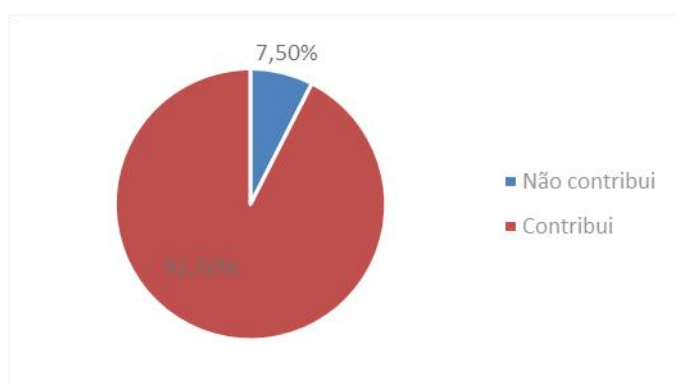


Gráfico 8: Percentual de respostas das categorias identificadas para a pergunta 16.

Com podemos visualizar no gráfico acima, a categoria “**Contribui**”, que foi a que mais se destacou, com 92,5% das respostas. Fica claro que a grande maioria dos professores (as) da Educação Infantil reconhecem e acreditam que a Educação Psicomotora pode contribuir para o desenvolvimento das crianças. Diferente dos professores (as) da categoria “**Não contribui**” que responderam que a psicomotricidade não contribui para o desenvolvimento das crianças. A partir deste resultado percebe-se que os profissionais da Educação Infantil compreendem que a dimensão motora se caracteriza como aspecto importante para o desenvolvimento de crianças que não apresentam nenhuma dificuldade ou transtorno em relação aos padrões de desenvolvimento que são esperados para cada idade. Dessa forma, entendemos juntamente a Le Boulch (1982), que a educação psicomotora deve

ser considerada como uma educação de base na escola elementar, sendo vista como um ponto de partida para todas as aprendizagens escolares.

Na pergunta de número dezessete: Se sim, que contribuições você percebe que a educação psicomotora pode trazer para as crianças com desenvolvimento típico? Nesta pergunta tivemos três categorias: “*Não sei responder*”, “*Desenvolvimento Corporal*” e “*Socialização*”. Foram classificadas as respostas na categoria: “*Não sei responder*”, àquelas que os professores não sabiam que contribuições a educação psicomotora pode trazer para as crianças com desenvolvimento típico. As respostas classificadas na categoria: “*Desenvolvimento Corporal*”, foram trazidas pelos professores(as) que entendiam que educação psicomotora contemplava o desenvolvimento do corpo para as crianças com desenvolvimento típico. E as respostas classificadas na categoria: “*Socialização*”, foram as que os professores(as) entendiam que educação psicomotora trazia o aspecto do socializar para as crianças com desenvolvimento típico.

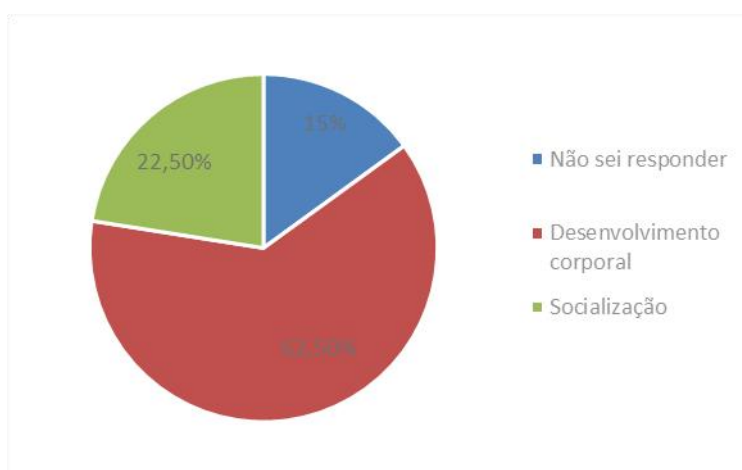


Gráfico 9: Percentual de respostas das categorias identificadas para a pergunta 17.

A categoria que mais se destacou nesta pergunta foi: **Desenvolvimento Corporal**, com 62,5% das respostas. Podemos observar, abaixo, alguns exemplos de respostas dos professores e professoras da Educação Infantil:

“Desenvolvimento corporal, orientação espacial, lateralidade, coordenação visomotora”. (Resposta do participante 12)

“Melhoria da competência motora”. (Resposta do participante 04)

“Desenvolvimento motor, coordenação motora.” (Resposta do participante 11)

“Pode fazer com que ela se desenvolva ainda mais.” (Resposta do participante 09)

“São oportunidades de antecipar a experiência ao aluno ao invés de esperar que as experiências venham até ela durante os anos de vida.” (Resposta do participante 31)

“Desenvolve o conhecimento de modo elevado, além de dar retorno positivo em variados aspectos por vezes antes do tempo.” (Resposta do participante 38)

Através dos exemplos das respostas, percebemos que os professores que responderam esta categoria, entendem que a educação psicomotora traz diversas contribuições para as crianças com desenvolvimento típico, afirmando que também há possibilidade desse desenvolvimento corporal ser de alguma forma mais “acelerado”, em decorrência das experiências psicomotoras auxiliarem nesse processo. Contudo entendemos que tais aquisições de habilidades não seguem uma linearidade, são atravessadas pela individualidade biológica e cada criança constrói aprendizagens em ritmos diferentes.

A categoria **Socialização**, foi a segunda com maior número de respostas, com 22,5% como podemos observar no gráfico nove. Segue, abaixo, algumas respostas que ilustram a referida categoria:

“Sua cognição, construção do movimento, sociabilidade.” (Resposta do participante 33)

“Sim, pois um dos objetivos da psicomotricidade envolve também o processo de relação comigo e com o outro.” (Resposta do participante 20)

“Desenvolvimento na escrita, na socialização, na concentração.” (Resposta do participante 10)

Os professores (as) afirmaram que a socialização é uma contribuição que a Educação Psicomotora pode trazer para crianças com desenvolvimento típico, assim como também a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2020), que nos apresenta o fato que a psicomotricidade é também definida em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Os professores (as) da categoria “**Não sei Responder**”, foram cerca de 15% das respostas como nos mostra o gráfico acima, e 50% dos professores atuam na rede pública de ensino, a maioria com formação em Pedagogia. Apesar de não ser um percentual de resposta tão expressivo, compreendemos que este resultado nos chama a atenção para a importância de trazer para o contexto da Educação Infantil a discussão sobre o papel da Educação Psicomotora e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças típicas e/ou atípicas.

Le Boulch (1982) quando nos conta que a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola elementar, sendo vista como um ponto de partida para todas as aprendizagens escolares e constituindo elemento importante no desenvolvimento integral das crianças da educação infantil, nos revela também que a dimensão motora se

caracteriza como aspecto importante para o desenvolvimento de crianças que não apresentam nenhuma dificuldade ou transtorno em relação aos padrões de desenvolvimento que são esperados para cada idade (consideradas como crianças com desenvolvimento típico), esta dimensão será igualmente importante para o desenvolvimento de crianças com desenvolvimento atípico (aquelas que não apresentam um padrão de desenvolvimento esperado para a sua idade).

Na pergunta de número dezoito: Agora, pensando em crianças, na educação infantil, que possuem algum transtorno global de desenvolvimento, como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como você compreende a contribuição da Educação Psicomotora no trabalho com essas crianças? Para esta pergunta tivemos três categorias: “*Autoconhecimento*”, “*Estimulação Precoce*” e a categoria “*Fundamental*”. As perguntas classificadas na categoria: Autoconhecimento, foram àquelas onde os professores (as) entende que o autoconhecimento é uma contribuição da Educação Psicomotora para as crianças com TEA. As perguntas classificadas na categoria “Estimulação Precoce”, foram àquelas onde os professores (as) afirmaram que a estimulação precoce é um caminho que contribui no trabalho com crianças com TEA. E na categoria “Fundamental” foram classificadas todas as respostas onde os professores afirmam que o trabalho da Educação Psicomotora para as crianças com TEA é indispensável.

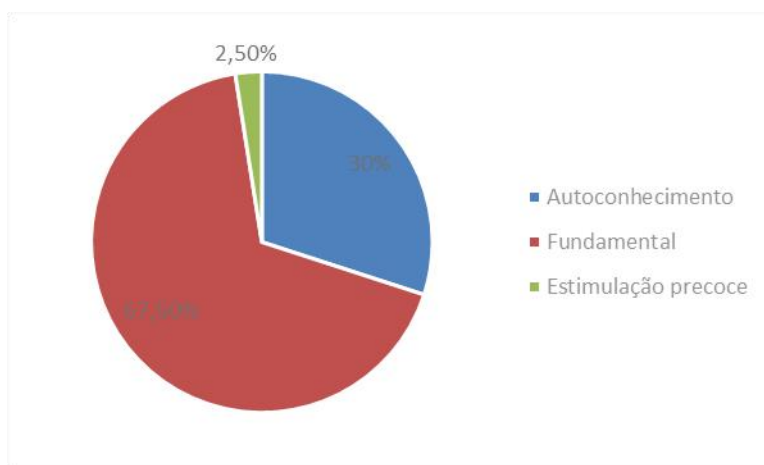


Gráfico 10: Percentual de respostas das categorias identificadas para a pergunta 18.

A categoria que mais se destacou na pergunta 18, como podemos observar no gráfico acima, foi a denominada “**Fundamental**” com 67,5% das respostas. Vejamos alguns exemplos de respostas dadas pelos professores(as) que foram registrados nesta categoria:

“A psicomotricidade é de extrema importância, vem para quebrar as barreiras das dificuldades e limitações encontradas por crianças com TEA, estimulando de forma lúdica e concreta os estímulos motores.” (Resposta do participante 15)

“É essencial para ajudar a criança no desenvolvimento corporal. Muitas crianças com TEA apresentam dificuldade em áreas que são trabalhadas na psicomotricidade.” (Resposta do participante 12)

“Indispensável para as crianças com TEA, pois a educação psicomotora promove a confiança, facilita a aprendizagem, traz o desenvolvimento motor e cognitivo, além de oportunizar a interação.” (Resposta do participante 28)

Entendemos juntamente com os professores(as) da Educação Infantil que participaram do presente trabalho que a Educação Psicomotora é uma ferramenta de imensa importância para auxílio do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA. Conforme trouxemos no capítulo dois, segundo Muchinski (2015) algumas pesquisas relataram que o trabalho com a Psicomotricidade auxilia o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares, devido a esta verificação, houve o interesse em trazer seus recursos para o cotidiano escolar, no âmbito da Educação Psicomotora. E foi sendo percebido que o trabalho psicomotor na Educação Infantil, a importância desses estímulos são possuem um importante papel para desenvolvimento global da criança.

A segunda categoria com maior número de respostas foi: **“Autoconhecimento”**, com 30% das respostas como podemos observar no gráfico dez. Segundo os exemplos de respostas abaixo:

“Apesar da TEA é tão importante quanto as demais, (...) Vai ajudá-la onde tem mais limitações, na sua interação social (com o meio e com o outro) e o conhecimento corporal e a organização das ideias, para se expressar verbal e não verbalmente e suas limitações em relação com o mundo.” (Resposta do participante 21)

“Permite que a criança com autismo possa adquirir o que lhe é mais caro e deficitário: apropriar-se de sua imagem e esquema corporal e da consciência de seu corpo dentro de um ambiente ou de um contexto.” (Resposta do participante 26)

“Psicomotricidade tem uma função muito importante, principalmente no desenvolvimento neurológico, na comunicação, interação social, descobrir o seu corpo, o espaço.” (Resposta do participante 30)

“Além das capacidades física, também contribui nos estímulos relacionados ao comportamento social e auto descobrimento.” (Resposta do participante 35)

Para 30% dos professores(as), uma das contribuições trazidas pela Educação Psicomotora é o Autoconhecimento. Os exemplos de respostas acima apresentados que os professores(as) da Educação Infantil percebem que este autoconhecimento favorecido pela Educação Psicomotora poderá contribuir nas dificuldades de interação social que as crianças com TEA possam apresentar, bem como, ajudar no processo de organização das ideias. Por outro lado, os referidos professores(as) apontam que o trabalho com a Psicomotricidade de crianças com TEA pode auxiliar na comunicação das mesmas e na descoberta e exploração de seu corpo e do espaço que as rodeia. Segundo trouxemos anteriormente, para o Referencial

Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), o movimento humano é mais do que deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico, mediante prática educativa que articule um bom desenvolvimento cognitivo, social e motor. Possibilitando as crianças com Transtorno Global de Desenvolvimento “apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.” Tal compreensão está presente na compreensão dos profissionais da Educação Infantil contemplados neste trabalho e foi ilustrada pelo resultado trazido na categoria “Autoconhecimento”.

E por fim, a última categoria, chamada “**Estimulação Precoce**” que teve 2,5% das respostas. Destacamos que a resposta foi trazida por uma professora da rede privada de ensino, com formação em Pedagogia. Em sua fala a referida professora diz:

“Quando são estimuladas com atividade de estimulação precoce.” (Resposta do participante 36)

A professora participante cuja resposta motivou a criação da categoria de “Estimulação precoce” compreende que a contribuição da Educação Psicomotora para crianças com transtornos globais de desenvolvimento, acontece através de atividades de estimulação precoce. Como citamos anteriormente, Borges (2016) nos mostra com seu estudo sobre Estimulação Precoce, que a mesma é eficaz para o desenvolvimento de crianças público-alvo da educação especial. De forma que a finalidade com a prática da estimulação precoce seja com a intenção da criança articular fatores estruturais e instrumentais para buscar um melhor desenvolvimento possível.

Contudo entendemos que a Estimulação se configura enquanto ferramenta e não um “receituário” onde as crianças possam adquirir resultados quantificados e pré estabelecidos. Gostaríamos de pontuar também, o fato de que esse aspecto da Educação Psicomotora como sendo importante como estimulação precoce ainda é algo pouco compreendido pelos professores, haja vista que apenas uma professora mencionou esse aspecto. Neste sentido, fica evidente a importância de se debater, mais frequentemente as inúmeras contribuições da Educação Psicomotora e o seu papel enquanto ferramenta auxiliadora no desenvolvimento de crianças com TEA.

Com o eixo três “*Educação Psicomotora e TEA,*” finalizamos a apresentação dos dados deste trabalho e destacamos mais uma vez, o quanto a educação psicomotora, embora faça parte do conhecimento de uma grande parcela dos professores, é algo ainda confuso. E quando se trata das implicações da psicomotricidade enquanto ferramenta que auxilia no

desenvolvimento de crianças com TEA, as dúvidas por parte dos professores continuam. Reforçamos que a educação psicomotora tem infinitas contribuições, uma vez que parte da realidade e individualidade dos alunos. A seguir iremos apresentar as considerações finais da dissertação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil, para esta dissertação, foi o ponto de partida que diante de tantos possíveis temas, disparou de forma muito instigante aos meus olhos. É nessa etapa da vida, (compreendida dos 0 aos 6 anos de idade), que as crianças, de maneira inicial começam a desenvolver-se e construir as aprendizagens através da linguagem e escrita, assim como sua identidade no mundo. E pensando na educação infantil, achamos importante destacar e investigar àqueles que lidam de forma direta com esse público, nos referimos no caso, aos professores e professoras e também aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O presente trabalho partiu do seguinte questionamento: Quais são os conhecimentos que professores e professoras da Educação infantil têm sobre a Educação psicomotora e de que maneira eles incluem tais conhecimentos na sua prática pedagógica no trabalho com crianças típicas e atípicas (aqui consideradas as crianças com TEA),

Partindo da minha formação em licenciatura em educação física, atrelado ao fato de também atuar com crianças da educação infantil (inclusive as crianças com TEA), e entendendo a importância da educação através do movimento (já que o mesmo faz parte da nossa própria construção enquanto seres humanos), o escolhido tema se tornou desafiante e sobretudo entendemos a emergente necessidade de buscar respostas sobre diferentes questões que somente o dia-a-dia na escola poderiam revelar. Entendemos também que a temática da Educação Psicomotora aqui apresentada é de grande importância para sociedade em geral, inclusive para os profissionais da educação.

Para dar início às nossas questões partimos de alguns objetivos, geral e específicos, que sustentaram e deram norte a este trabalho. Assim, tivemos como objetivo geral, analisar se e como os(as) professores(as) da educação infantil (de sala de aula e as professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE) têm utilizado a educação psicomotora para auxiliar o desenvolvimento de crianças típicas e atípicas (crianças com TEA).

A partir disto, buscamos analisar, como primeiro objetivo específico, os conhecimentos que professores (as) da educação infantil possuem sobre as contribuições da Educação psicomotora para crianças com desenvolvimento típico e atípico. Para mim, os resultados obtidos para este objetivo foram extremamente relevantes. Isto porque, através das perguntas sobre a educação psicomotora e psicomotricidade, os professores (as) demonstraram que compreendem, o que consideramos positivo, ainda que de forma

superficial sobre a temática. Isto nos permite apontar que, no contexto da Educação Infantil, ainda se faz necessário ampliar a discussão sobre o papel do movimento no desenvolvimento na primeira infância, e além disso, permitir que os professores possam reconhecer a psicomotricidade enquanto ciência.

Além disso, no objetivo dois buscamos investigar se os referidos profissionais incluem em sua prática docente os conhecimentos da educação psicomotora no trabalho com crianças com desenvolvimento típico e atípico. Já no objetivo três, procuramos identificar se os professores(a) (de sala de aula) e/ou AEEs incluem nas atividades direcionadas às crianças com TEA atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor.

A partir desses objetivos, foi possível ter uma breve aproximação em relação ao que os professores consideram e propõem trabalhar sobre os elementos psicomotores. A maioria das respostas foram trazidas a partir do quesito “movimento e equilíbrio”, trazidas em sua maioria pelos professores(as) com formação em pedagogia, que nos levou a refletir sobre as questões que envolvem a construção da grade curricular que norteia a formação dos cursos superiores.

Vale a pena ressaltar o quão é importante que os licenciados que trabalham com crianças (creche e escola) se apropriem do conhecimento e das intervenções específicas no que se refere a educação psicomotora. Ainda neste objetivo foi possível perceber as lacunas existentes sobre a formação inicial e continuada dos professores, já que a grande maioria relatou este déficit, assim como quase a totalidade dos professores afirmaram que sentem a necessidade de ter uma formação específica relacionada a essas temáticas (Educação psicomotora e/ou psicomotricidade).

E como objetivo quatro, que buscou identificar as possíveis atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor que professores (de sala de aula) e/ou AEEs utilizam no trabalho pedagógico e de inclusão de crianças com TEA, as respostas nos permitiram observar, por exemplo, que muitos professores demonstraram dúvida e ou não souberam responder qual a contribuição que a educação psicomotora traz para as crianças com desenvolvimento atípico.

Ainda no objetivo quatro, agora, pensando em crianças, na educação infantil, que possuem algum transtorno global de desenvolvimento, como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) os resultados apontaram que uma parte dos professores (as), parecem entender que a educação psicomotora é algo fundamental para as crianças com TEA, mas nem todas as respostas demonstravam clareza sobre os reais benefícios para os mesmos.

Os objetivos específicos partiram da ideia central levantada inicialmente neste trabalho, que foi: investigar quais são os conhecimentos que professores e professoras da educação

infantil têm sobre a educação psicomotora e de que maneira eles incluem tais conhecimentos na sua prática pedagógica no trabalho com crianças que possuem desenvolvimento típico e atípico (aqui consideradas as crianças com TEA). A partir dos dados observados através das respostas dos professores(as), entendo que o trabalho que envolve a educação psicomotora na escola, ainda que não totalmente desconhecida pelos professores(as) da educação infantil, sente a necessidade de formações que possam contemplar a temática da educação psicomotora na escola, através dos conhecimentos e intervenções específicas da educação em uma perspectiva crítica, que busque partir da construção histórica da humanidade buscando dar conta dos conhecimentos específicos da educação psicomotora enquanto ciência, e que considere o homem em seus aspectos cognitivos, afetivos e orgânicos.

Ainda que de maneira não tão aprofundada, entendemos que os dados obtidos através dos questionários, permitiu que esta dissertação respondesse às questões levantadas inicialmente, e que foi possível alcançar os objetivos propostos. Compreendo, de maneira clara, que a educação física tem potencial para atuar diretamente na educação infantil, que a prática pedagógica, ainda que pouco aprofundada neste trabalho, requer respeito com o ser humano e compromisso com o projeto de sociedade que acreditamos e queremos construir. Que a escuta dos professores da educação infantil é importante e eleva o nosso olhar para o ensino dentro da escola.

Ainda sobre a ideia das formações, entendemos que a educação deva contemplar todos os envolvidos no ambiente escolar, como os gestores, funcionários terceirizados e etc. A partir das considerações realizadas, algumas questões ficaram enquanto provocações para possíveis pesquisas futuras, pois para além da educação psicomotora, percebi que os conhecimentos de grande parte dos professores da educação infantil sobre o TEA, é algo superficial. Os desafios do ensino que enfrentam os AEE'S é outra temática que acredito dialogar sobre o contexto que esta dissertação está inserida, assim como, mais uma vez, entendendo que os currículos dos licenciados que atuam na educação infantil devem estar fundamentados nos conhecimentos específicos para uma educação de qualidade para a educação infantil.

Outra questão que gostaria de trazer, talvez o mais desafiante, foi realizar a pesquisa enfrentando o caos pandêmico no qual o mundo enfrentou (e ainda enfrenta atualmente), isto realmente não foi um processo simples. Tivemos que enfrentar, ao longo do caminho, alguns momentos difíceis e imprevisíveis. O fato de mudar a pesquisa algumas vezes dificultou bastante para que a mesma pudesse seguir um rumo concreto. Então foi preciso mudar a ideia inicial da pesquisa por diversos motivos, como por exemplo, o fato de realizar as entrevistas

com os professores de maneira presencial, (indo nas escolas), e tentar extrair o máximo de respostas possíveis não foi viável. Então fomos investindo na ideia dos questionários online.

O fato de precisar divulgar os questionários de maneira online, foi outro grande desafio, porque não temos como garantir que os professores e professoras estejam com condições (sejam elas de tempo, saúde e etc.) para participar respondendo. O que demandou alguns meses de insistência e divulgação para que tivéssemos uma quantidade ideal de participantes. Em paralelo a tudo isso, enfrentar momentos de enfermidades nesse cenário foi sem dúvida também um dos motivos, posso considerar o mais difícil e sem dúvidas amedrontador. Com as terríveis medidas (claramente irresponsáveis) do presente governo, ficou evidente que o povo brasileiro segue abandonado e mergulhado num mar escuro de corrupção, o que em diversos momentos abalou a nossa esperança, e nos paralisou diante da vontade de realizar pesquisas e fazer ciência. Contudo, comungo do pensamento de Paulo Freire quando nos traz que: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

É certo que a importância da pesquisa científica e o que ela representa para a sociedade e pro desenvolvimento de uma nação, nunca esteve tão claro como nos últimos tempos, principalmente com a pandemia da Covid-19. Ficou fácil perceber que a ciência é a melhor resposta para lidar com crises (não somente sanitárias). Acredito que desenvolver uma pesquisa de mestrado neste cenário, foi uma experiência que contou sobretudo com a persistência. A trajetória se tornou longa e cheia de desafios nada fáceis, não restaram muitas opções, a não ser: desistir ou continuar.

E continuar é a opção na qual insisto. Continuar a insistir na educação, me ajuda a crescer e contribui na minha formação profissional enquanto professora, ampliando meu olhar para além dos objetivos da pesquisa acadêmica, entendendo a importância do ouvir, inclusive a linguagem não verbal. A experiência da pesquisa, agrega a minha vida de maneira pessoal, diversas aprendizagens. Não apenas a sensação de “dever cumprido”, mas também, a certeza de estar me tornando uma pessoa mais humana.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM IV**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995. Disponível em: <https://www.sinopsyseditora.com.br/livros/dsm-manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-ordf-edicao-artmed-grupo-a-561>. Acesso em: 29 fev. 2020.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005. **básica**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife,

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORGES, Maria Fernanda; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Educação Psicomotora como instrumento no Processo de Aprendizagem. **Saberes da Educação**, São Roque, v. 4, n. 1, p. 1-12, abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 10 janeiro 2020.

BRASIL. MEC. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 **INSTITUI A POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional**. Disponível em: [L12764 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2012-2014/2012/lei/12764.htm) acesso em 01 de agosto 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 253 f.

BRASIL. Ministério da Educação. **De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf. Acesso em: 22 de janeiro 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Do Sistema Único de Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento / Ministério da Saúde.** Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 272p.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992,

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995;

DRUMMOND, Jerusa Fialho. **ANÁLISE DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DE UMA CRIANÇA DE CINCO ANOS.** 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2005.

FERRARI, Pierre. **Autismo Infantil: o que é e como tratar.** 4. ed. São Paulo,sp: Paulinas, 2012. 188 p.

FÍSICA, Educação. **A educação física e o desenvolvimento infantil.** 2020. Disponível em: <https://www.educacaofisica.com.br/escolas/educacao-fisica-escolar/a-educacao-fisica-e-o-desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008

FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores.** Wak Editora, Rio de Janeiro, 2012.

GAIATO, Mayra. **Transtorno do Espectro do Autismo.** 2020. Disponível em: <https://mayragaiato.com.br/wp/transtorno-do-espectro-do-autismo/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000 (Educação do conhecimento).

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2005. (Fatores orgânicos e fatores sociais) 41p.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** Rio de Janeiro: Record, 2015. 326 p.

IBGE. **Censo Demográfico 2010:** <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> acessado em 22 de janeiro de 2020.

IBGE. **Panorama:** Pernambuco. Pernambuco. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>. Acesso em: 29 abr. 2020.

JACOBINA, Paola dos Santos Sá. **MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: real ou .: faz de conta.:** ?. 2010. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2010.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento Psicomotor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos**. [S. L.]: Artes Medicas, 1982. 220 p.

LORDANI, S. F.S.; BLANCO, M. B. Uma revisão sistemática sobre a psicomotricidade e as dificuldades de aprendizagem. *Ensino & Pesquisa*, revista multidisciplinar de licenciatura e formação docente. **UNESPAR**. v. 17, n.2. 2019a, 6-36.

MANEIRA, Fabiele Muchinski, GONÇALVES, Elaine Cristina. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. em: Congresso Nacional de Educação, XII. 2015, Curitiba. **Artigo**, Curitiba. p.16878 – p.16892.

MARIA, Thalissa Lara Crispim Santi. **Desenvolvimento psicomotor de alunos na Educação Infantil**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MEINEL, Kurt. **Motricidade I: teoria da motricidade esportiva sob o aspecto pedagógico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984. 257 p.

MELLO, Ana Maria s Ros de. **Autismo: guia prático**. 8. ed. São Paulo,sp: Ama - Associação de Amigos do Autista, 2007. 104 p.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p.387-559, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>

MERGL, Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. **TIPO DE ECOLALIA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**. **CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 6, p. 2072-2080, nov. 2015.

MEUR, A. e STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole. 1989, p.5.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al* **PESQUISA SOCIAL: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1995.

OLIVEIRA, Nara Rejane C. de. **Concepção de Infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física/Unicamp. Campinas-SP, 2003

- OPAS. **Folha informativa: transtorno do espectro autista.** Transtorno do espectro autista. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. 183 p.
- PAIVA JUNIOR, Francisco. **Quantos autistas há no Brasil?** 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/geral/quantos-autistas-ha-no-brasil/>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- PROENÇA, Adriana de Melo. **Desenvolvimento humano biológico uma metáfora para nosso crescimento.** 2019. Disponível em: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/desenvolvimento-humano-biologico-uma-metafora-para-nosso-crescimento>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- RECIFE, Prefeitura do. **Prefeitura do Recife leva kits com teclados TIX para todas as salas de Educação Inclusiva da rede.** 2019. Disponível em: Prefeitura do Recife leva kits com teclados TIX para todas as salas de Educação Inclusiva da rede. Acesso em: 03 abr. 2020.
- REZENDE, Jelmery Cristina Guimarães de; GORLA, José Irineu; ARAÚJO, Paulo Ferreira de; CARMINATO, Ricardo Alexandre. Bateria psicomotora de Fonseca: uma análise com o portador de deficiência mental. **Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 62, n. 9, p. 1-1, jul. 2003. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd62/fonseca.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- SANDRI, Lorena da Silva Lemos. A PSICOMOTRICIDADE E SEUS BENEFÍCIOS. **Revista de Educação do Ideau**, Getúlio Vargas, v. 5, n. 12, p. 1-15, jul. 2010. Semestral.
- SANTOS, Marciéli Brum. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dialogando com as possibilidades do educar.** 2017. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.
- SANTOS, Maria Walburga dos. **Colonizações Cotidianas: crianças e educação.**
- SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAÚDE, Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo.** Secretaria de Atenção à Saúde, departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília, 2013.
- SAÚDE, Ministério da. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial**

SAÚDE, Ministério da. **Saúde da Criança: crescimento e desenvolvimento**. Crescimento e Desenvolvimento. 2012. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_crescimento_desenvolvimento.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDAO, Suely de Barros. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, mar. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722010000100013&lng=pt&nrm=iso. acesso em 15 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000100013>.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. AMBIENTES INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, 01. 2010. Trimestral.

SENADO, Agência. **Publicada lei que inclui dados sobre o autismo no censo demográfico**. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/19/publicada-lei-que-inclui-dados-sobre-o-autismo-no-censo-demografico>. Acesso em: 28 fev. 2020

SETÚBAL, José Luiz. **Uma visão crítica sobre o aumento de incidência do Autismo**. 2019. Disponível em: <https://institutopensi.org.br/blog-saude-infantil/incidencia-do-autismo/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVA, Régis H. dos R; SOUSA, Sônia B; VIDAL, Maria H. C. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. **Revista Pensar a Prática**, v.11, n.2, UFG: Goiânia, 2008.

SIMÕES, P. M. U.; E PERES, F. M. DE A.; DE QUEIROZ, J. T. **O ENCONTRO ENTRE A PSICOLOGIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**. *Psicologia em Estudo*, v. 23, 26 out. 2018.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO FORMA DE TRATAMENTO DOS DADOS NUMA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 29-47, jul. 2010. Trimestral.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A constituição dos saberes escolares na educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p.355. 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. et al: **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar** revista Movimento Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

SURIAN, Luca. **Autismo**: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo, sp: Paulinas, 2010. 147 p.

ULLIANE, Carla. **Carla Ulliane fala sobre o Autismo**. 2020. Disponível em: <https://carlaulliane.com/>. Acesso em: 29 fev. 2020.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. DOI: 10.1590/S1517-97022011000400012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306>. Acesso em: 31 out. 2020.

WHITMAN, Thomas L. **O Desenvolvimento do Autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo,sp: M. Books, 2015. 320 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de perguntas do questionário

1) Dados pessoais:

1) Sexo: () Feminino () Masculino

2) Faixa etária:

() Menor que 20 anos () 20 – 30 anos () 30 – 39 anos () 40 – 49 anos
() 50 – 59 anos

2) Escolaridade

() Analfabeto(a)/Ensino fundamental I – última série que frequentou: _____

() Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto

() Fundamental 2 Completo/ Médio Incompleto – última série que frequentou: _____

() Médio Completo/ Superior Incompleto

() Ensino superior completo. Curso: _____

() Pós-graduação lato sensu/especialização () mestrado

() doutorado () Pós-doutorado

3) Qual cargo exerce na creche/ escola?

() Professor

() Professora

() Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

(4) Qual o tempo de serviço nessa área educativa?

5) O que você entende quando falarmos em Psicomotricidade? (definições, principais elementos).

6) Você conhece os elementos psicomotores?

7) Na sua prática docente, você leva em consideração algum(uns) elemento(s) psicomotor(es)?

Se sim, de que maneira você trabalha esse(s) elemento(s) em suas atividades com as crianças?

8) O que ou quais atividades você propõe e que considera que trabalhe elementos psicomotores?

9) Você já teve a oportunidade de ter alguma formação (inicial ou continuada) que contemple temáticas como Educação Psicomotora e/ou Psicomotricidade?

12) Se não, você sente necessidade de ter uma formação específica relacionada a essas temáticas (Educação psicomotora e/ou psicomotricidade)? Porquê?

13) Para você o que significa Educação Psicomotora?

14) Você avalia que consegue incluir na sua prática docente com crianças, na Educação Infantil, algum aspecto da Educação Psicomotora? Se sim, que aspecto seria este?

12) Para você a educação psicomotora pode contribuir no trabalho com crianças que possuem um desenvolvimento típico (aquele que está dentro do esperado)?

() Sim. () Não.

13) Se sim, que contribuições você percebe que a educação psicomotora pode trazer para as crianças com desenvolvimento típico?

13) Agora, pensando em crianças, na educação infantil, que possuem algum transtorno global de desenvolvimento, como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como você compreende a contribuição da Educação Psicomotora no trabalho com essas crianças?

APÊNDICE B - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido que os participantes deverão assinar antes de responder ao questionário.

(FORMATO PARA O FORMULÁRIO ON-LINE)

OBJETIVO DA PESQUISA E EQUIPE RESPONSÁVEL:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivo _____ . Esta pesquisa está sendo realizada por _____ .

SUA PARTICIPAÇÃO:

Você responderá a um questionário on-line com questões sociodemográficas e questões sobre _____ . O questionário é simples e leva em torno de _____ **minutos** para ser respondido. A sua participação é voluntária, mas caso decida contribuir com esta pesquisa saiba que as suas respostas são valiosas para auxiliar os pesquisadores a compreender melhor como _____ . Além disso, é preciso ficar claro que você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

RISCOS E BENEFÍCIOS:

Esta pesquisa não envolve benefícios ou riscos diretos aos participantes. Caso você sinta qualquer desconforto ao responder às perguntas, reforçamos que você pode interromper a sua participação a qualquer momento.

PARA PARTICIPAR:

Você precisa ser falante da língua portuguesa, maior de 18 anos e ser o responsável pelo cuidado de uma criança com idade entre 0 e 9 anos.

Confidencialidade:

Esta pesquisa é anônima. Você não será identificado em momento algum. As suas respostas serão quantificadas e analisadas em conjunto com as respostas de outros participantes. Qualquer publicação que contenha resultados deste estudo apresentará apenas dados referentes a todo o grupo de participantes ou exemplos anônimos que não o identificarão de maneira alguma.

* 1. Diante das explicações, você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador?

Sim

Não

Para o caso de a pessoa responder NÃO na pergunta anterior:

Agradecemos a sua disponibilidade em ler as orientações iniciais para participar da pesquisa.

Quem sabe numa próxima oportunidade você possa colaborar conosco!!!