

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CÂMPUS ITABERAÍ  
CURSO DE PEDAGOGIA

Adriane Ferreira dos Santos Araújo  
Aline de Souza Venâncio

**ALFABETIZAÇÃO E PSICOMOTRICIDADE: AS IMPLICAÇÕES DA  
PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

ITABERAÍ  
2017

Adriane Ferreira dos Santos Araújo  
Aline de Souza Venâncio

**ALFABETIZAÇÃO E PSICOMOTRICIDADE: AS IMPLICAÇÕES DA  
PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Câmpus Itaberaí da Universidade Estadual de Goiás, curso de Pedagogia, como requisito parcial para obtenção de grau em Licenciatura Plena em Pedagogia.  
Orientadora: Profa. Esp. Lílian Barbosa de Moraes

ITABERAÍ  
2017

Adriane Ferreira dos Santos Araújo

Aline de Souza Venâncio

## **ALFABETIZAÇÃO E PSICOMOTRICIDADE: AS IMPLICAÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Câmpus Itaberaí da Universidade Estadual de Goiás, curso de Pedagogia, como requisito parcial para obtenção de grau em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Esp. Lílian Barbosa de Moraes

Itaberaí, 05 de dezembro de 2017.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Esp. Lílian Barbosa de Moraes  
(Orientadora/UEG)

---

Prof.<sup>a</sup> Esp. Rose Mary E. Gian P. M. de Oliveira  
(Leitora/UEG)

---

Prof.<sup>a</sup> Esp. Rita de Cássia Souza Freitas  
(Leitora/UEG)

Dedicamos este trabalho à nossa família, que muito nos auxiliou e não deixou que desistíssemos de concluir o sonho. Dedicamos aos professores e professoras que nos ensinaram e em especial à nossa orientadora, que muito nos ajudou.

Agradecemos primeiramente a Deus, nossa vida, por nos dar força para enfrentar os obstáculos e chegarmos até o fim. Agradecemos nosso pai e nossa mãe, que sempre nos ensinaram o valor dos estudos. Aos demais familiares que nos deram força. Aos nossos esposos que nos acompanharam. Obrigada a todos (as) vocês que fazem parte do nosso sonho realizado.

“A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.” (LE BOULCH, 1984, p. 24).

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é verificar as contribuições do trabalho com psicomotricidade na pré-escola para aquisição de habilidades necessárias à alfabetização. O presente estudo é de abordagem qualitativa e natureza explicativa, realizado por meio de análise bibliográfica. A partir de um estudo aprofundado dos principais teóricos da alfabetização, como Mortatti (2010), Lima (1987), Andaló (2010), Teberosky e Ferreiro (1999) e da psicomotricidade, como Coste (1981) e Le Boulch (1982-1987), procurou-se constatar que ambas são indissociáveis para a qualidade da aquisição da leitura e da escrita. Algumas instituições de educação infantil introduzem a leitura e a escrita de forma mecanizada, sem atentar para as contribuições da educação psicomotora na construção bem-sucedida da alfabetização dos pré-escolares. Isto pode comprometer o desenvolvimento da alfabetização nas séries posteriores, pois sabe-se, a partir dos teóricos estudados, que as necessidades básicas para o avanço na leitura e escrita partem do domínio de gestos e atitudes mediados pela ação do educador como: consciência corporal, domínio do equilíbrio, orientação espaço-temporal, coordenação visomotora e lateralidade. O primeiro capítulo trata alguns conceitos básicos sobre alfabetização, um breve histórico sobre a mesma no Brasil e reflexões acerca desse processo. O segundo capítulo apresenta uma visão global da psicomotricidade e seus conceitos psicomotores. E o terceiro procura mostrar as contribuições da psicomotricidade no processo de alfabetização. Este estudo é relevante por evidenciar a eficiência do ensino-aprendizagem quando se aplica a psicomotricidade no processo de alfabetização, com ênfase na aquisição de habilidades psicomotoras da criança em idade pré-escolar.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade. Educação infantil. Alfabetização. Aprendizagem.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>1 ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
1.1 Um breve histórico da alfabetização no Brasil .....	7
1.2 Reflexões acerca do conceito do processo de alfabetização.....	13
<b>2 PSICOMOTRICIDADE.....</b>	<b>23</b>
2.1 Psicomotricidade e seus principais conceitos psicomotores.....	24
2.2 Componentes básicos da psicomotricidade.....	28
2.2.1 Esquema corporal.....	28
2.2.1.1 Etapas do esquema corporal.....	29
2.2.2 Lateralidade.....	31
2.2.3 Orientação espacial.....	31
2.2.4 Orientação temporal.....	32
2.2.5 Coordenação motora grossa.....	32
2.2.6 Coordenação motora fina.....	33
2.2.7 Linguagem.....	33
<b>3 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>36</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>



## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso para obtenção de grau em Licenciatura Plena em Pedagogia, de natureza qualitativa, analisa a influência da psicomotricidade no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças em fase de alfabetização.

Fundamenta-se na revisão bibliográfica dos principais autores da alfabetização e da psicomotricidade. A pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos inicia-se pela seleção do material a ser explorado, seguida de um estudo crítico por meio de várias leituras e interpretações das obras acerca da afirmação ou negação da hipótese investigada.

Durante o estágio supervisionado na educação infantil, foi observado por estas pesquisadoras o pouco conhecimento das professoras regentes sobre a psicomotricidade. O projeto de intervenção realizado no jardim I do CMEI Filhos de Davi, na cidade de Itaberaí, abordou como tema o movimento. A partir das observações, notou-se que mover, correr, saltar, andar e interagir com os colegas eram vistos como desordem pelas professoras.

Dessa forma, considera-se como fator motivacional desta investigação a possível limitação teórica sobre a psicomotricidade de grande parte dos professores de educação infantil. Isso pode inviabilizar um leque de aprendizagens psicomotoras imprescindíveis para o desenvolvimento integral das crianças necessárias ao processo de alfabetização.

Esta pesquisa tem como propósito afirmar as contribuições do trabalho psicomotor na educação infantil para os anos subsequentes na alfabetização. É necessário que os professores conheçam a psicomotricidade e as atividades que podem ser desenvolvidas na pré-escola, para evitar inaptações psicomotoras que podem interferir na aprendizagem da leitura e da escrita.

Pauta-se na hipótese de que a psicomotricidade aplicada ao processo de alfabetização é fundamental para propiciar o desenvolvimento intelectual, motor e afetivo necessário ao aperfeiçoamento de habilidades de leitura e escrita.

A escola se apresenta com o papel de estimular o desenvolvimento do sistema psicomotor da criança, pois é nesta etapa que esta organiza sua consciência corporal e sua capacidade motora, afetiva e psicológica. O déficit na

área psicomotora pode causar problemas na leitura, na escrita, no reconhecimento de letras, na organização das sílabas e das palavras, bem como na orientação gráfica. Ou seja, parece que a escola que negligencia o uso dos conhecimentos psicomotores aumenta a chance de comprometer a qualidade da aprendizagem global da criança, fundamental para alfabetização.

Desta forma, o primeiro capítulo apresenta um breve histórico da alfabetização no Brasil, a partir do surgimento dos métodos de alfabetização, sendo fundamentado nos estudos de Mortatti (2006-2010). Aborda reflexões acerca do conceito do processo de alfabetização segundo Ferreiro (2011), Teberosky (1997), Lima (1987), Andaló (2010), Teberosky e Ferreiro (1999) e traz os Parâmetros Curriculares Nacionais como pressuposto básico para o ensino de Língua Portuguesa (2001).

O segundo capítulo esclarece alguns termos psicomotores fundamentais para o trabalho do educador na pré-escola, visando a habilidades necessárias à aquisição da leitura e da escrita. Em seguida, apresenta o conceito dos principais componentes da psicomotricidade, o esquema corporal, a lateralidade, a orientação espacial, a orientação temporal, a coordenação motora grossa e fina e a linguagem, considerando que por meio dos mesmos o professor pode desenvolver as propostas de atividades psicomotoras.

E, por fim, o capítulo três explana as contribuições da psicomotricidade na alfabetização. Enfatiza as atividades psicomotoras que desenvolvem hábitos, posturas e habilidades necessárias para uma alfabetização satisfatória, sob fundamentação teórica de Le Boulch (1982-1987), Grosso e Bellotti (1987) e Lima (1987).

Assim, esta pesquisa busca proporcionar uma contribuição acadêmica e humana, analisando a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização de crianças em idade pré-escolar, visando à qualidade da leitura, da escrita e a atuação cidadã e profissional dessas crianças em sociedade.

# 1 ALFABETIZAÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico da alfabetização, conforme Mortatti (2010), sobre os conceitos que mudaram ao longo do tempo/espaço, ajudando na compreensão do processo de desenvolvimento dos métodos de alfabetização no Brasil.

Apresenta reflexões sobre o conceito do processo de alfabetização, como a criança aprende e desenvolve a leitura e a escrita. O que autoras como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Adriana Lima e Adriane Andaló e também os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa abordam sobre a alfabetização. Esta se inicia na pré-escola por meio de estímulos cognitivos e psicomotores. Importante e muito estudada, é a fase de aquisição da lectoescrita que influencia a vida da criança e a acompanha até em sua fase adulta.

A alfabetização bem-sucedida possibilita à criança uma segurança na hora de ler e escrever. Isto é significativo para que ela seja um sujeito comunicativo, reflexivo, crítico e curioso. No ato de ler, a criança com o domínio da leitura de mundo assimila melhor a leitura da palavra. Isto é imprescindível para uma aprendizagem significativa. É necessário que a criança compreenda o que lê e interprete de forma satisfatória. Decorre daí o bom trabalho com o processo de alfabetização.

Dessa forma, na alfabetização torna-se importante enfatizar e estimular o gosto pela leitura e pela escrita, associando os atos linguísticos à motricidade das crianças. Corpo e mente são indissociáveis no processo de alfabetização.

## 1.1 Um breve histórico da alfabetização no Brasil

A alfabetização envolve um histórico multifacetado e complexo advindo de práticas humanas, por isso, políticas. É dever do Estado garantir o direito do cidadão a um ensino de qualidade, com ênfase na alfabetização.

O histórico da alfabetização é longo, estimado em 130 anos, marcado pela centralidade das políticas públicas. Mortatti (2010) revela que a alfabetização é resultado de:

Opções e decisões relacionada(s) a teoria(s) educacional(is), fundamentada(s) em determinada(s) teoria(s) do conhecimento e integrantes de determinado(s) projeto(s) político(s) que lhe dá ou (dão) sustentação e motivação em determinado momento histórico. (MORTATTI, 2010, p. 329).

Desta forma, nega-se o possível caráter técnico e neutro da alfabetização, devido a sua constituição estar relacionada a concepções políticas de certa época.

O ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental deve visar a uma amplitude de experiências linguísticas que permitam às crianças agirem com criticidade e humanidade na sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001) lembram que:

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso às informações, expressa e define pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p.15).

Neste sentido, a alfabetização corresponde ao acesso no mundo da cultura letrada, indispensável para um compromisso de cidadania perante a sociedade.

No período que antecede a Proclamação da República, já era visível a inquietação sobre a necessidade do ensino da leitura e da escrita por parte dos representantes públicos, intelectuais da corte e do Brasil. Porém, a ênfase maior sobre a alfabetização deu-se no período republicano, com as mudanças na instrução pública, quando a leitura e a escrita passaram a ser ensinadas em instituições escolares, necessitando, portanto, de métodos e da intencionalidade da prática educativa, visando à formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento do país (MORTATTI, 2006).

Mortatti (2006) ainda afirma que a história da alfabetização está intrinsecamente relacionada à hegemonia dos métodos. Estes se tornaram mais evidentes a partir do final do século XIX, devido às disputas entre os métodos que foram surgindo. Segundo a autora, em 1930, com a centralização do governo na busca de unificação em todas as esferas, a alfabetização tornou-se objeto do governo como meta para o crescimento do país, tornando-se meio para testar a qualidade do ensino público, laico e gratuito.

Com a queda do regime militar, no fim da década de 70, os movimentos pela democracia econômica e social do país, refletiram na luta pelo direito a educação

escolar para todos, na universalização do ensino e na gestão participativa e democrática (MORTATTI, 2006).

Na década de 80, a atenção voltou-se aos anos iniciais da educação básica que passou a ser questionada devido ao fracasso de alunos das escolas públicas nas séries/anos subsequentes. Em meio a essa problemática da alfabetização no Brasil, o construtivismo ganha destaque nos documentos oficiais (MORTATTI, 2006).

A cada momento eclodia um método novo com uma temática e suas normatizações para o ensino da leitura e da escrita. Assim, alguns se destacaram mais neste cenário e outros foram considerados antigos e tradicionais.

Os principais momentos da disputa pela hegemonia desses métodos são relatados por Mortatti (2006) no artigo “História dos métodos de alfabetização no Brasil”, resultado da conferência “Alfabetização e letramento em debate”, realizada pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em Brasília no ano de 2006.

O primeiro momento é “A Metodização do ensino da leitura”, no período final do Império Brasileiro que até então funcionava sem uma organização, caracterizado apenas pelas aulas régias. Estas aulas ocorriam em prédios improvisados com pouco material didático importado da Europa, sendo o ensino da leitura por meio de “cartas de ABC” e cópia de documentos manuscritos, eram assim o caminho para a alfabetização. (MORTATTI, 2006).

Nesse primeiro momento, o ensino da leitura se pautava nos métodos de marcha sintética compostos por três modalidades: a soletração, que partia pelo ensino do nome das letras; o fônico, que é o aprendizado do som de cada letra; e o da silabação, que enfatiza o estudo das famílias silábicas. Após conhecerem os aspectos linguísticos conforme cada modalidade, letras, sons ou sílabas se agrupavam em pequenas palavras e frases soltas. Na escrita era enfatizada a caligrafia e a ortografia com atividades de ditado e construção de frases para aprimorar a escrita correta das palavras. (MORTATTI, 2006).

No ano de 1876 foi publicada a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura em Portugal, criada pelo poeta João de Deus, divulgada em São Paulo e no Espírito Santo. O método João de Deus ou “método da palavração” por basear-se em princípios linguísticos modernos foi considerado um progresso social e uma etapa científica e precisa no ensino da leitura. Isto porque esse método iniciava-se pelo

ensino da leitura da palavra, depois analisava os sons das letras. Essa época envolveu uma disputa entre o método João de Deus, que introduziu um método novo o analítico, e o até então método vigente da marcha sintética. Desta forma, uma nova tradição eclode, o ensino da leitura necessita de métodos, de como ensinar, a didática associada à linguística. (MORTATTI, 2006).

No segundo momento, institucionalização do método analítico, conforme Mortatti (2006), em 1890, ocorre a reforma da instrução pública paulista. A Escola Normal de São Paulo passou por mudanças e surgiu a Escola-Modelo Anexa. Seis anos depois, criou-se o jardim de infância. A revolução no método de ensino de leitura adveio do modelo analítico, que foi divulgado para outras cidades graças à produção de cartilhas, artigos, jornais e revistas pedagógicas, o que culminou para institucionalizá-lo como obrigatório nas escolas públicas. Essa determinação se prolongou até a Reforma Sampaio Dória que defende a autonomia didática.

Esse momento foi influenciado pelas concepções norte-americanas de caráter biopsicofisiológica, que concebem a criança como um ser que aprende o mundo de uma maneira geral. Desta forma, esse método procurou considerar essa necessidade da criança no processo de ensino da leitura e da escrita.

O novo método partia do ensino da leitura pelo “todo” para depois esmiuçar as outras partes constituintes. “O todo” passou a obter três significados: a palavra, a sentença ou a historieta. O que se baseava na palavração, enfatizava a palavra e não o texto. Na sentencição, a ênfase recaía na palavra ou na frase para, só depois, explorar as sílabas, letras e sons. A historieta era composta por um conjunto de frases, associadas entre si para introduzir a leitura. Ela se destacou por constituir-se um conjunto de frases lógicas ideais para iniciar o ensino da leitura.

Assim, essas mudanças nos métodos provocaram uma acirrada disputa entre o método analítico e o método sintético tradicional. Em meio a essa disputa, houve também o conflito entre os que realizavam o método analítico, na maneira como realizavam esse processo em que uns priorizavam mais a historieta, outros a palavra ou sentença. No decorrer de 1910, o termo alfabetização passou a ser utilizado referindo-se ao ensino da leitura e da escrita.

Com essas mudanças uma nova concepção para o ensino da leitura e da escrita surgiu, passando a considerar as características daquele para quem se ensina, ou seja, a crianças e suas especificidades auditivas, visuais e motoras,

fundamentadas no como ensinar. O novo modelo deixou de estar subordinado apenas à didática e passou a considerar a criança psicologicamente.

No terceiro momento, “alfabetização sob medida”, a influência da autonomia didática advinda da Reforma Sampaio Dória concebeu a liberdade dos professores buscarem novos métodos de ensino da lectoescrita.

Mortatti (2006) relata que, com isso, eclodiram os métodos mistos (analítico-sintético) que amenizaram as disputas entre eles, visto que perceberam que nenhum é absoluto, dependem de algumas circunstâncias. Isso ocorreu graças aos testes ABC que analisaram a maturidade adequada para o aprendizado da leitura e da escrita. Esses testes homogeneizavam as crianças visando ao sucesso da alfabetização. Eles demonstraram que a alfabetização está subordinada à maturidade da criança e não à escolha por um dos métodos analíticos ou sintéticos. Desta maneira, difundiu-se a intenção baseada em exercícios do “período preparatório”, com atividades de coordenação visomotora e auditivo-motora, esquema corporal e outros.

Assim, as habilidades perceptivas e motoras tornaram os métodos relativos, pois alfabetizar era questão de preparação. A alfabetização sob medida culmina no como ensinar (esquema didático) subordinado a quem se ensina (esquema psicológico). (MORTATTI, 2006).

O quarto momento, “alfabetização: construtivismo e desmetodização”, fundamentado na tendência construtivista, surge em decorrência da necessidade de novas propostas educacionais que respondessem às expectativas sociais e políticas desta época. Essa nova concepção teórico-metodológica passou a ser disseminada como solução para a ineficácia dos processos de alfabetização até então adotados.

Inspirado nos ideais teóricos da argentina Emília Ferreiro e colaboradores, o construtivismo considera a criança como sujeito ativo, propõe o afastamento da práxis tradicional, prega a desmetodização do processo de alfabetização e coloca em dúvida a precisão das cartilhas.

Conforme Mortatti (2006), essa corrente teórica dominou os programas oficiais do governo para a alfabetização, sendo considerada um avanço para a educação. A centralidade nos métodos, nas cartilhas de alfabetização e a prontidão deixam de ser o foco, que recai sobre como a criança aprende a ler e a escrever a partir da psicogênese da língua escrita. Iniciou-se nesse período uma disputa entre os defensores dos métodos tradicionais e os seguidores do construtivismo.

De acordo com Mortatti (2006), estudiosos e pesquisadores, com o intuito de divulgar essa nova corrente, passam a publicar teses acadêmicas, livros, vídeos e resultados positivos na alfabetização das escolas que adotaram esse novo conceito. Contudo, os defensores dos métodos tradicionais (eccléticos), insistiam em rejeitar o construtivismo. No decorrer do tempo, os ideais construtivistas passaram a dominar o cenário das escolas.

Os programas oficiais foram de suma importância para divulgação do mesmo, pois passou a distribuir recursos pedagógicos baseados nesta linha teórica. Pode-se notá-la nas propostas dos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, que dá ênfase à obra "Psicogênese da Língua Escrita", de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), na qual apresenta como se inicia o processo de alfabetização na criança, cujo foco deixa de ser os métodos e volta-se para o como se aprende.

Isto ajudou a compreender as causas que influenciaram para que as crianças de famílias mais abastadas tivessem melhor desempenho no processo de alfabetização. E aquelas advindas de lares menos favorecidos apresentavam maior dificuldade na assimilação da lectoescrita. (MORTATTI, 2006).

Escritos de Ferreiro e Teberosky (1999) ajudaram a revelar que as crianças ao ingressarem nas classes de alfabetização não são tábula rasa, como algumas teorias pressupunham, mas possuem conhecimentos prévios acerca do objeto estudado. As crianças de classes mais favorecidas possuem maior facilidade por terem participado de experiências significativas da lectoescrita em diversas situações. Enquanto as outras apresentavam dificuldades na leitura e na escrita por não terem sido estimuladas nesta área devido à precariedade de conhecimento do meio em que vivem.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram também para desfocar a lectoescrita da técnica e memorização tornando um processo que envolve a construção conceitual por parte do aluno. A cartilha e os exercícios repetitivos tornaram-se insatisfatórios, pois a alfabetização demanda um leque de conhecimentos de variadas áreas, psicolinguística, sociolinguística, pragmático, comunicacional, semiótico e discursivo. Contudo, os problemas na alfabetização persistem até hoje, professores questionam a ausência de um método no construtivismo, tornando mais lento o ensino da lectoescrita. Devido a isso, buscam nos métodos de marcha sintética um suporte.



Mediante a esse breve histórico, percebe-se que os novos métodos de alfabetização procuravam viabilizar a ineficácia dos antigos. Porém, os métodos vigentes se consolidaram a partir de outros considerados obsoletos. Nota-se a complexidade da configuração conflituosa deste processo na seguinte passagem de Mortatti (2010), quando diz que:

Como resultado dessas disputas, em cada momento histórico fundou-se uma (nova) tradição que, comportando temporalidades múltiplas, era (é), ao mesmo tempo, velha, porque constituída da que a antecedeu, e nova, porque diferente e constitutiva da que sucedeu (sucederá), mesmo quando os defensores da (nova) tradição sustentam ter rompido definitivamente com a (velha) tradição. (MORTATTI, 2010, p. 330).

Ou seja, mesmo com o progresso advindo do desejo de mudança, algumas proximidades apontam a continuidade entre os quatros principais momentos de alfabetização.

Dentre essas proximidades, Mortatti (2010, p. 13) diz que: “a eficácia da alfabetização é uma questão de métodos, permanece a psicologia como base teórica com função diretora no ensino da leitura e da escrita”. Isto é, no passado a alfabetização remetia o uso de métodos com conteúdos fixados em cartilhas, ao passar dos anos, com pesquisas realizadas na área a alfabetização, ficou submetida à psicologia, sendo esta a guia no ensino da leitura e da escrita.

Portanto, na modernidade, a alfabetização tornou-se a “solução” para as problemáticas vivenciadas. Antes a cultura letrada, a que tinha acesso à cultura, era bastante restrita, agora, com a abertura da educação ao público, a mesma tornou-se o meio pelo qual as crianças podem adentrar ao grupo da cultura leitora.

## **1.2 Reflexões acerca do conceito do processo de alfabetização**

A educação infantil compreende a faixa etária de zero a cinco anos de idade, sendo imprescindível para o sucesso na alfabetização. É nela que a criança aprimora sua capacidade emocional, motora, social e mental.

O artigo 5º da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012) define Educação Infantil como:

A primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período

diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2012, p.97).

É nesta etapa educacional que as crianças ampliam suas experiências através do estímulo de seus sentidos e desenvolvem suas potencialidades que ainda se encontram adormecidas. Começam a ler fazendo leitura de mundo. Quando conseguem segurar um lápis, suas garatujas são para elas escrita, com significados próprios de sua vivência. Conforme Teberosky (1997, p. 66), “o conhecimento da escrita começa muito antes de a criança frequentar uma escola... sua origem é extraescolar”. Sendo assim, elas têm conhecimento da escrita antes do ensino formal pela interação com o meio social.

Na pré-escola, as crianças quem têm oportunidade de passar por ela, são estimuladas a desenvolverem mais suas potencialidades de leitura e de escrita. Algumas chegam no 1º ano do ensino fundamental alfabetizadas. Isto ocorre muito em escolas particulares. Em escolas públicas, na maioria, é somente no 1º ano que as crianças são introduzidas no processo de alfabetização. Sabe-se que é importante desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e escrita antes desse processo formal, familiarizando-as e envolvendo-as com o mundo da lectoescrita aprimorando sua aprendizagem.

Mas o que é a alfabetização? Segundo Lima (1987, p. 64) “alfabetização deve ser entendida, pois, como um processo que se inicia com a criança pegando, ouvindo, combinando e experimentando objetos”. Entende que a criança inicia seu processo de alfabetização pelas experiências em atividades sensório-motoras e cognitivas que o meio oferece. Nesse sentido, faz-se necessário que o (a) educador (a) tenha conhecimento sobre atividades psicomotoras que estimulem o desenvolvimento da criança. Para tanto, a leitura de mundo é imprescindível para a alfabetização, pois é nela que a criança assimila conhecimentos simbólicos necessários para a construção da leitura e da escrita. Com essa capacidade de leitura dos signos linguísticos, a passagem do código auditivo/oral para o visual/escrito, que se assemelha a transição natural do período sensório-motor para o operatório, as representações deixam de ser sensitivas e se tornam cognitivas. (LIMA, 1987).

Pensando nisso, a alfabetização precisa estar ligada a esta concepção, considerando-a um processo natural, sem forçá-la a receituários pré-estabelecidos.

Selecionar atividades pertinentes e significativas para este momento é essencial. O que ocorre nas propostas pedagógicas, segundo Lima (1987), é o contrário. Os alfabetizadores não compreendem a alfabetização como um processo em que o próprio sujeito constrói sua aprendizagem gradualmente, com a mediação do adulto. Investem em métodos com técnicas repetitivas que tornam o processo de aquisição da lectoescrita insuficiente.

Entretanto, entende-se que a organização dos conteúdos deve estar de acordo com a etapa em que se encontram as crianças, levando-se em conta sua maturidade cognitiva e suas inquietações, o que torna esse período mais prazeroso, desperta o interesse pela aprendizagem e as leva a praticar esses saberes em seu cotidiano.

Ferreiro (2011, p. 25) vem contribuir com a definição do que seja alfabetização dizendo que “alfabetização é um estado ao qual se chega, mas em processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Para esta autora, alfabetizar é uma ação que demanda investigação, pois é necessário reconhecer os níveis de cada criança, seus conhecimentos prévios para, só então, propor desafios para que avancem. Esse desafio não termina nas séries iniciais, pois a cada dia depara-se com um novo conhecimento.

Desta forma, a alfabetização se desenvolve como um processo, considerando conceitos básicos e fundamentais postulados por teóricos dessa área. Um conceito básico aqui para a alfabetização seria a oralidade.

Observa-se que a criança pequena desenvolve a fala como forma de organização de sua ação. Ao longo do seu desenvolvimento a criança utiliza a fala para narrar situações visuais que são consolidadas em desenhos. A esse respeito, Lima (1987) concorda escrevendo que:

A criança pequena desenha e conta para si mesma, o que está desenhando, a história de seu desenho. Neste caso, a fala organiza a ação, e quando esta ação é um exercício simbólico, como o desenho, a fala torna-se um instrumento para a criança. (LIMA, 1987, p.14).

A fala, então, se torna instrumento que ajuda a criança a organizar uma ação partindo de um exercício simbólico como o desenho. A oralidade é fundamental para perpetuação das tradições culturais, utilizando-se de narrativas como meio de transmitir saberes considerados centrais para organização da vida social. O contato

das crianças com o universo da linguagem inicia-se precocemente, seja através de histórias infantis, livros ou mídia, a função simbólica é estimulada. A fala, construída socialmente, enriquece os laços afetivos entre as crianças e o adulto, pois ambos passam a interagir com algo em comum. (LIMA, 1987).

E, no que se refere ao desenho que resulta de movimentos corporais, pode-se dizer que é a representação de algo previamente internalizado na mente da criança. Lima (1987, p. 16) diz que o desenho “é um trabalho que recorre e forma a memória infantil”, ou seja, o desenho é resultado da criação e apropriação simbólica da criança, que a ajudará a construir significados sobre objetos percebidos. Dessa forma, há uma estreita relação entre corpo e mente, o que ressalta a importância de se trabalhar a psicomotricidade nas práticas de alfabetização.

E nesse aspecto, a educação infantil corresponde à etapa em que a linguagem da criança será aprimorada. Para isso é preciso utilizar atividades simbólicas, desenhos, narrativas através do movimento, narrativa oral, brincadeiras, faz de conta e dobraduras para que possam internalizar significados e construir símbolos. Pensando nisso, primeiramente é necessário construir uma base para que as crianças possam ser alfabetizadas e, para tal, Lima (1987, p. 28) diz que “o processo educativo da criança pequena tem como eixo ampliar a experiência de infância e não antecipar as aquisições possíveis pelo exercício da função simbólica em períodos de desenvolvimento posterior”.

Considerando essa fala, a alfabetização na pré-escola representa um período de introdução da criança ao mundo da escrita e leitura de forma espontânea pois, primeiramente, a criança deve ter acesso a um ambiente que favoreça o desenvolvimento de suas funções simbólicas, para só então adentrar no processo de alfabetização.

Conforme estudos e leituras realizados, percebe-se que o processo de alfabetização não se inicia no 1º ano do ensino fundamental e não se finda no 2º ano. Ao contrário do que se pensava anos atrás, no 1º ano as crianças são mais bem orientadas, com suportes metodológicos, linguísticos, sociais e emocionais para uma aprendizagem satisfatória e desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse período, o desenvolvimento cognitivo é mais propício, contudo, cada criança tem suas características e seu ritmo de aprendizagem que devem ser trabalhados nesse processo garantindo-lhe maturidade, confiança e autoestima. (LIMA, 1987).

Sabe-se que a escolaridade se iniciava aos sete ou oito anos, não por mera determinação, mas graças aos estudos do desenvolvimento da criança e, quanto a isso, Lima (1987, p. 65) relata que, neste período, a criança possui uma “estrutura mental operatória, a compreender regras e obedecê-las, a organizar no mundo e a organizá-lo”, sendo um período ideal para aprofundar as competências necessárias no desenvolvimento da leitura, escrita e cálculo. Devido às particularidades desta faixa etária, a ênfase no processo de alfabetização neste momento de suas vidas se torna mais plausível.

Necessário compreender que cada criança possui um ritmo de aprendizagem e o esperado é que alcance seu desenvolvimento, apesar do tempo que levou para atingi-lo. O foco não deve estar sobre as atividades repetitivas e mecanizadas, mas sim, na ampliação das possibilidades de ação das crianças.

Ressalta-se, para esse capítulo, o processo de alfabetização em que Lima (1987) explica a evolução da apropriação dos códigos pela criança, pautando-se em Piaget. Para esse autor a alfabetização deve seguir ritmo natural de construção dos códigos que partem de percepções intuitivas para funções cognitivas operatórias. E, acrescenta que: “para alfabetizar é preciso acompanhar o desenvolvimento das crianças propiciando-lhes experiências correspondentes aos estágios em que se encontram, tendo sempre em vista o estágio seguinte”. (LIMA, 1987, p. 67). Este autor entende que alfabetizar é um processo contínuo e gradual, demanda observação, estudo, pesquisa, visando proporcionar as interferências necessárias para cada nível.

Ainda contribuindo com a construção do processo de alfabetização estudos de Teberosky (1997), Ferreiro (2011) e Andaló (2010) descrevem os níveis de evolução da criança em relação ao conhecimento da língua escrita. Esta evolução é apresentada por crianças com idade de quatro a seis anos e são destacados quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico as crianças misturam letras e números, usam de três a quatro caracteres e não se preocupam com as propriedades sonoras. Conforme Andaló (2010, p. 27), “neste nível, as crianças que conhecem as letras do alfabeto começam a juntar quaisquer letras para escrever uma palavra, seguindo uma exigência de um mínimo de caracteres” e crianças que possuem conhecimento das letras do alfabeto usam-nas variando suas posições sem alterar a quantidade.

No nível silábico a criança começa a fazer correspondência da grafia com cada sílaba dita oralmente. Isto representa a hipótese silábica na qual a criança começa a ter consciência de que os sons emitidos podem ser representados por letras o que expressa um salto qualitativo na aprendizagem escrita desta criança que passa a fazer correspondências de partes escritas com expressão oral.

Na sequência, temos o nível silábico alfabético que representa um progresso para a criança, pois nele ela vai aplicar a hipótese silábica, percebendo que ao escrever uma palavra pode sobrar ou faltar letras. Ao escrever, a criança pode fazer o que tradicionalmente se chamava de “omissão de letras”. Mas do ponto de vista da criança, sujeito do processo, ela está introduzindo mais letras, já que usam mais consoantes e as vogais surgem em algumas posições. (ANDALÓ, 2010).

Neste nível silábico alfabético, a criança começa a perceber que uma sílaba corresponde a um som e quando não identifica o som de uma letra usa a letra que mais conhece.

E assim, no nível seguinte, o alfabético, a criança está, teoricamente, alfabetizada. Usa fonemas e grafemas em conjunto sendo capaz de escrever palavras e frases. Expressa o que pensa e fala por escrito, havendo uma lógica, um sentido coeso e coerente, mesmo com dúvidas na ortografia de algumas palavras. Nesse nível a criança separa letra de sílaba, palavra de frase. Compreende a formação de uma palavra, e que uma sílaba pode conter uma, duas ou três letras. (ANDALÓ, 2010).

Todo esse processo é importante na formação e no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Percebe-se que o processo de alfabetização começa antes do 1º ano do ensino fundamental e não se finda nele, pois é um processo contínuo. Nesse contexto, leitura e escrita caminham juntas e não há como separar, pois estão correlacionadas e coordenadas entre si e Teberosky (1997) respalda ao dizer que:

Embora para um adulto letrado exista uma estreita relação entre escrita e leitura, para as crianças em processo de aprendizagem essa relação deve ser construída. A coordenação entre ambas as atividades não ocorre automaticamente, porque a escrita não é uma atividade inversa à leitura e as duas não ocorrem simultaneamente, do ponto de vista evolutivo. Para as crianças das séries inferiores, a escrita e a leitura não são procedimentos inversos, e, portanto, a interação e a coordenação necessitam de condições de aprendizagem. (TEBEROSKY, 1997, p.179).

Estas condições de aprendizagem mencionadas por Teberosky (1997) envolvem procedimentos metodológicos, pedagógicos, didáticos e lúdicos no processo de alfabetização. É importante também que haja um ambiente acolhedor, estimulante e adequado à criança, ou seja, um ambiente formativo que ela possa explorar, se sentir segura, desenvolver todas as suas potencialidades, tenha um desenvolvimento pleno e uma boa alfabetização.

Nessa perspectiva, os programas oficiais do governo desenvolvem propostas de alfabetização por meio de documentos oficiais, para que os professores possam embasar sua prática pedagógica. Porém, o que vemos são planejamentos de acordo com a proposta, que destacam o incentivo pelo prazer da leitura e a expressão escrita, mas que na prática negam toda essa concepção. Ferreiro (2011) afirma nesse sentido que:

As práticas convencionais levam, todavia, a que a expressão escrita se confunda com as possibilidades de repetir fórmulas estereotipadas que se pratique uma escrita fora do contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar informação. (FERREIRO, 2011, p.18).

Isto é, a proposta fica restrita aos planos de aula e projetos e a realidade se apresenta precária, pautada em atividades descontextualizadas e robotizadas que não levam as crianças a refletirem significativamente. A cópia indiscriminada nas séries iniciais, sem objetivo maior de compreensão, castra a capacidade criativa da criança, assim como sua criticidade sobre o objeto estudado. A compreensão da funcionalidade da língua é muito importante nesta etapa de alfabetização, porém, muitas vezes esquecida nas práticas escolares.

Nota-se que as práticas de escrita estão mais focadas na forma em detrimento do significado. Exige da criança que ela pronuncie as palavras conforme sua grafia, esquecendo que a fala é variável e depende do dialeto e as palavras são grafadas de acordo com as convenções ortográficas. Sabe-se que a escrita foi constituída gradualmente na história e é uma poderosa arma contra as alienações impostas pelas classes dominantes.

O professor alfabetizador necessita ter a consciência de que algumas crianças em sala não tiveram as mesmas oportunidades de leitura e escrita que outras e dependem dos estímulos advindos da escola para ter acesso a esse

universo letrado. Práticas mecanicistas nada contribuem para sua aprendizagem, pois apenas focam na reprodução de signos.

Desta forma, Ferreiro (2011) apresenta os objetivos da alfabetização nos dois primeiros anos iniciais, a saber:

[...] compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao tema alfabético de escrita; compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, geram diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos múltiplos objetos sociais que são portadores de escrita (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis ou de medicamentos, cartazes na rua etc.); leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas etc.) enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional; produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita, que correspondem a esses diferentes registros; atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita. (FERREIRO, 2011, p. 23-24).

Tendo esse olhar como perspectiva para a alfabetização, as atividades psicomotoras compreendem excelentes ferramentas para os alfabetizadores medirem esse conhecimento, pois possibilitam uma base motora indispensável para o processo de alfabetização do aluno. Esta autora ressalta ainda uma dúvida sobre quando se inicia o processo de ensino da leitura e da escrita, na pré-escola ou não? Posiciona-se claramente diante desta inquietação, dizendo que ensinar não é adequado, mas sim deixar que a criança aprenda espontaneamente.

Segundo as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), os métodos e a maturidade para a lectoescrita são insuficientes para o sucesso no processo de aquisição da leitura e da escrita. Afirmam que:

O mínimo que se pode dizer é que isso é insatisfatório. Com efeito, por um lado, sabe-se que não há que se confundir uma correlação positiva com uma relação causal (o fato de quaisquer desses fatores se correlacionarem positivamente com o rendimento escolar na lectoescrita não quer dizer que o referido fator seja a causa do rendimento observado, coisa que se aprende em qualquer curso de estatística.). (FERREIRO; TABEROSKY, 1999, p. 29).

Ou seja, buscam argumentos no sujeito cognoscente que possui vontades próprias e que, em suas ações sobre os objetos do conhecimento, constroem sua aprendizagem. A escrita é o objeto de conhecimento e o sujeito em busca do saber é o sujeito cognoscente. Desta forma, o método pode contribuir ou não para a aquisição da lectoescrita, mas sozinho não cria o saber, pois a aquisição do



conhecimento é intrínseca ao sujeito. Ferreiro e Teberosky (1999) salientam ainda que:

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por mais novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser assimilado pelo sujeito e, conforme os esquemas à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante. Como dissemos antes, não há semelhança nos objetos apresentados, a menos que haja semelhança nos esquemas assimilados que tratarão de interpretá-los. Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimilados à disposição, e não o conteúdo a ser abordado). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32).

Confirmam então, a posição a respeito dos métodos que, segundo suas concepções teóricas, é submissa no processo de aquisição da lectoescrita, já que todo processo depende das ações cognitivas do sujeito.

A construção perante um novo conhecimento não é linear, dá-se em meio a erros, porém os quais são considerados construtivos e pré-requisitos para se chegar à questão verdadeira.

É preciso que os alfabetizadores observem esses erros e vejam que fazem parte do processo, pois é necessário errar para conhecer o objeto verdadeiro. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 34) “[...] não é qualquer atividade que define a atividade intelectual, tampouco qualquer conflito é um conflito cognitivo que permite um progresso no conhecimento”. Os conflitos cognitivos que surgem constantemente, graças aos erros cometidos, fazem com que as crianças aprimorem seus conhecimentos assimilando ideias novas.

Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (2001) são fundamentais para os alfabetizadores subsidiarem sua prática educativa. Neles são apresentados os objetivos da língua portuguesa para o primeiro ciclo (1ª e 2ª série) revelando competências a serem desenvolvidas pelas crianças:

[...] compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e acontecimentos, expor sobre temas estudados; participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar; produzir textos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o

suporte que melhor atendem a intenção comunicativa; escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica; considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor. (BRASIL, 2001, p. 103-104).

Tendo em vista esses parâmetros, é preciso que a prática se desenvolva de modo a possibilitar às crianças o acesso a recursos didáticos que favoreçam a aquisição eficaz da linguagem oral e escrita. Fundamental ampliar o repertório linguístico da criança por meio de estímulo da oralidade, sendo imprescindível o contato com diferentes gêneros textuais, como contos, poemas, canções, quadrinhos, entrevistas, seminários, receitas, embalagens e etc.

O papel do professor neste processo é ser um mediador, compreendendo o mundo em que a criança vive e como esta constrói sua linguagem. Relevante buscar diferentes maneiras de apresentar esse mundo da escrita e da leitura para a criança por meio de práticas, da pré-escola, que permitam o contato espontâneo, como a escrita do nome, o ato do professor ler e escrever, o folhear de livros e revistas, etc.

Em suma, diante da importância desta etapa, que representa o acesso à cultura letrada na vida das crianças, faz-se necessário refletir sobre as concepções teóricas trabalhadas em sala de aula e buscar apoio de outras ciências como a psicomotricidade para garantir um ensino íntegro que visa à formação de sujeitos críticos e comprometidos com a sociedade em que vivem.

Sabe-se que o corpo é o veículo com qual as pessoas interagem com o meio. É o alicerce do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem escolar, sendo que até mesmo dificuldades na lectoescrita podem ser superadas através de práticas psicomotoras. Desta forma, o próximo capítulo reserva-se a investigar melhor essa ciência, a psicomotricidade, por meio de suas concepções para melhor situar suas implicações na alfabetização.

## 2 PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo esclarecer a importância do corpo, sua função na vida dos indivíduos e a relação com a estrutura psicológica para concretização das ações; sendo que seria impossível o homem expressar seu pensamento em gestos e atitudes se não fosse a motricidade exercida pelo seu corpo.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (*apud* ALMEIDA, 2009, p. 17), a psicomotricidade é:

A ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (ALMEIDA, 2009, p. 17).

Dessa forma, a psicomotricidade trabalha de maneira integrada com as funções emocionais, cognitivas, simbólicas, motoras, psicolinguísticas na perspectiva do homem se relacionar consigo e com os outros, agir e pensar em um contexto psicossocial.

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma visão global da psicomotricidade e seus conceitos psicomotores. Os estudos de Le Boulch (1982), Coste (1981) e Wallon (2010) se comunicam e permitem compreender as terminologias adotadas nesta área de conhecimento, que são imprescindíveis para sua aplicação na pré-escola. Busca também mostrar conceitos psicomotores primordiais para compreensão desta ciência, sendo necessário aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental compreendê-los, visando à melhor maneira de explorar os benefícios dos mesmos na alfabetização.

Inicia-se este capítulo conceituando psicomotricidade e explorando os saberes teóricos sobre o corpo, o movimento, a função tônica e a linguagem corporal. Em seguida analisa os principais componentes psicomotores, o esquema corporal, a lateralidade, a orientação espacial, a orientação temporal, coordenação motora grossa e fina e a linguagem, que antecedem a alfabetização.

## 2.1 Psicomotricidade e seus principais conceitos psicomotores

Dupré (1909, *apud* COSTE, 1981) foi pioneiro ao utilizar o termo psicomotricidade realizando estudos clínicos para definir perturbações motoras.

O corpo, base dos atos motores, desde a Grécia antiga era fruto de questionamentos entre os gregos. Para Platão (*apud* COSTE, 1981, p. 10), o corpo era “[...] lugar de transição da existência no mundo de uma alma imortal”. Segundo Platão, o corpo é submisso à alma por ser esta imortal. A boa forma física associada à saúde contribuía para o bom desenvolvimento moral e intelectual do indivíduo. Outros intelectuais da época, ao contrário de Platão, exaltavam a beleza física do corpo.

Aristóteles e Descartes também disseram algo sobre essa relação do corpo com a mente. O primeiro remete ao movimento, entendendo-o como um impulso advindo da alma ao coração, resultando na locomoção. Já, o segundo autor entendia que o movimento era produto da consciência voluntária. Mas foi Maine Biran (*apud* COSTE, 1981, p. 13) que associou de fato o movimento a um elemento fundamental da estrutura cognitiva do “eu”, onde coloca que:

O esforço muscular é o fundamento da vida psíquica: ele permite que se afirme o sentimento do eu, força voluntária que supera obstáculos que o mundo lhe opõe. É na ação que o eu toma consciência de si mesmo e do mundo. É ainda a vontade que determina a vida psicológica; mas passa a ser, doravante, uma vontade atuante, viva e sujeita às afeições corporais: a vida emotiva e a vida somática não estão isoladas. (COSTE, 1981, p. 13).

Inicia-se, então, uma construção teórica que pontua que o corpo e a mente trabalham em conjunto, o corpo como veículo de comunicação da mente conferindo significados ao “eu” através das ações no mundo.

A psicomotricidade, segundo Coste (1981), é a ciência que tem por objetivo estudar o ser humano por meio de suas relações com o corpo, visa a desenvolver as capacidades expressivas do sujeito.

Com o intuito de demonstrar a indispensável associação entre corpo e mente, negada pela filosofia clássica que pregava a desintegração entre os mesmos, a psicomotricidade busca, segundo Coste (1981, p. 9), “[...] deslocar a problemática cartesiana e reformular as relações entre a alma e o corpo, que toda filosofia clássica coloca em mútua oposição. Mesmo quando afirma, por vezes, sua unidade”.

Portanto, a psicomotricidade veio confirmar a ligação indissociável entre o corpo e o intelecto.

Antes mesmo da fala, o ser humano se expressa por gestos e sons, quando bebê. Suas funções motoras, por meio do psíquico, expressam o que ele quer e sente. Ao ir para a escola, a criança tem a possibilidade de ampliar suas relações e seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor com acompanhamento da educação psicomotora.

Essa educação psicomotora, por meio dos componentes da psicomotricidade, articula a relação entre corpo e mente. As emoções, sensações, ações e reações da criança estão integradas com o intelecto e demonstram a maneira de agir e se expressar no meio social. Quanto a isso, Le Boulch (1982) defende que:

A educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio. A ajuda educativa, proveniente dos pais e do meio escolar, tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim de permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças. No estágio escolar, a primeira prioridade constitui a atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo à criança prosseguir a organização de sua 'imagem do corpo' ao nível do vivido e de servir de ponto de partida na sua organização praxica em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva. (LE BOULCH, 1982, p. 129).

Assim, a psicomotricidade parece composta por conceitos psicomotores que necessitam ser compreendidos pelo educador para permitir sua aplicação na pré-escola, visando à compreensão das habilidades motoras requeridas para a alfabetização.

Nessa perspectiva, surge a função tônica como base psicomotora do indivíduo, devido sua responsabilidade pelos atos motores. Segundo Coste (1981, p. 24), o tona, componente psicomotor essencial, é um "fenômeno nervoso muito complexo e a trama de todos os movimentos, sem desaparecer na inação". Caracteriza a personalidade psicomotora do sujeito, pois é utilizado no ato comunicativo segundo a intenção, inibição, instabilidade ou extroversão; enfim o canal de expressão dos sentimentos e da linguagem corporal.

Os movimentos de contração e relaxamento muscular são, portanto, advindos do tona muscular e, ainda segundo Coste (1981, p. 27), é um "fenômeno de natureza reflexa que tem sua origem no músculo, mas cuja regulação está

submetida ao cerebelo” onde os influxos nervosos, contidos no tono por meio das células nervosas, culminam nos atos motores.

A evolução tônica da criança ocorre por etapas devido à maturação dos centros nervosos. É gradual e dependente da idade da criança e está submetida a avanços e retrocessos. Pode haver diferenças entre o desenvolvimento psicomotor dos sujeitos. Segundo Wallon (2010, p. 13), “disso resultam tipos motores e também psicomotores diferentes, já que as relações entre as manifestações do tônus e o psiquismo são estreitas”. Desta forma, o estímulo proprioceptivo e exteroceptivo influenciam nesse avanço, realçando as desigualdades motoras e psicomotoras entre crianças de mesma faixa etária.

A criança até o primeiro ano de vida, segundo concepções wallonianas, é dependente de seus familiares, pois seu nível de maturação não lhe permite agir sozinha no ambiente. Nesta etapa da vida o corpo e o meio estão integrados e os movimentos são impulsivos. Os comportamentos ainda são inatos e, à medida que se tornam desnecessários, são eliminados. O recém-nascido apresenta reflexos tônicos que podem ser de defesa ou atitude que Wallon (2010, p. 121) exemplifica dizendo que:

Um contato, um beliscão na pele determinam uma retração ou um estiramento atetósico do membro. Barulhos provocam um estremecimento semelhante a esses bruscos relaxamentos do tônus provocados às vezes por sua liberação súbita pelo sono. (WALLON, 2010, p. 121).

Fica claro que essa manifestação tônica está ligada a automatismos característicos de cada etapa comportamental do sujeito submetido à maturação funcional.

Estabelece-se então o diálogo tônico, outra característica comunicativa do tono até o oitavo mês de vida do bebê, que caracteriza por uma tripla função da mãe para como bebê: de proteção de estímulos negativos, de satisfação de tensões interiores e de oferta de estímulos sensitivos para o desenvolvimento. Isto é, o bebê apresenta reações espontâneas, quando submetido ao desprazer (ex: agressão), e reage com tensões globais de seu corpo, fecha os punhos, levanta os braços e ao prazer (ex: amamentação) reage com sinais de relaxamento, os dedos afrouxam e diminui o ritmo respiratório; sinais que somente a mãe consegue interpretar, devido ao vínculo afetivo envolvido neste processo. (WALLON, 2010).

Coste (1981) concorda com a ideia de Wallon (2010), relatando que a consciência corporal da criança gradualmente se desenvolve graças ao seu amadurecimento neurofisiológico e às relações afetivas estabelecidas com seu núcleo familiar. O outro constitui papel indispensável considerando que, ao manipular seu corpo, identifica seus membros e, ao imitar a imagem do outro se movimentando, aprende a movimentar-se no espaço.

Wallon (2010, p. 153) aceita essa importância do papel do outro nesta etapa de desenvolvimento ao ressaltar que o vínculo afetivo é essencial para aprendizagem do ato motor. Este autor reforça que “o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-o às mesmas condições a que está submetido”. Isto sublinha a influência do ato motor na evolução mental da criança, já que ambos estão integrados e submetidos aos mesmos fins expressivos.

Considerando a definição de Coste (1981, p. 42) para a linguagem corporal como um “conjunto de atitudes e comportamentos que têm sentido para outrem, ou para um suposto interlocutor” que permite ao bebê comunicar-se com a mãe. Composta por comportamentos inatos, adquiridos e socioculturais sendo, então, a partir das ações mundanas a construção do esquema corporal pela criança. Estes comportamentos inatos, reações primitivas presentes em todos os seres humanos, são formados por movimentos espontâneos, por exemplo, o bocejo e a salivação. Os comportamentos adquiridos são aqueles assimilados por meio de nossas aprendizagens: marcha e alimentação por exemplo. E, os comportamentos socioculturais, internalizados para adaptação em sociedade. Importante tais pressupostos, pois conforme Coste (1981, p. 44), “a cultura marca o corpo, inscreve-se nos gestos que ela molda e que assinalam o grau de interiorização e de adaptação do indivíduo ao seu meio” e isto sinaliza a necessidade de o sujeito dominar seu corpo tendo em vista as exigências comunicacionais em que o corpo é produtor e formador de signos.

Quando a criança apresenta dificuldades motoras em realizar gestos necessários para a escrita e a leitura na alfabetização, pode ser que alguma área psicomotora (componentes básicos da psicomotricidade) não foi estruturada e estimulada suficientemente. Nesse caso, adota-se a reeducação psicomotora descrita por Coste (1981, p. 10) como a reestruturação do “aspecto comunicativo do corpo, dando ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de pensar seus

gestos a fim de aumentar-lhes a eficácia e a estética, de complementar e aperfeiçoar seu equilíbrio”.

Considerando isso, é incontestável a necessidade da reeducação psicomotora em casos de desequilíbrio na capacidade motriz da criança, refletindo sobre a potencialidade dos aspectos que a mesma desenvolve e que são indispensáveis para a alfabetização.

## **2.2 Componentes básicos da psicomotricidade**

Para o professor é importante o período que antecede a alfabetização como preparatório dos componentes psicomotores, elementos básicos da psicomotricidade: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, coordenação motora fina e grossa e a linguagem. Estes componentes psicomotores possibilitam ao professor o conhecimento de seus alunos com suas habilidades e limitações específicas de cada um. Almeida (2009) respalda essa importância ao dizer que a psicomotricidade:

[...] leva em consideração todas estas diferenças porque são elas que constroem crianças com percepções sobre si mesmas e sobre os outros. Os aspectos emocionais que envolvem as execuções mecânicas precisam ser alinhados e fundamentados em práticas de socialização e humanização.  
 [...] Se esta educação tem muita importância, devem os zelar por ela enquanto a criança tem plenas condições de desenvolvimento. O difícil é perceber que o trabalho psicomotor ainda encontra muitas resistências nos espaços de educação infantil. Muitos profissionais, muitas escolas e muitos materiais usados nas escolas deixam a psicomotricidade para segundo plano ou às vezes simplesmente ignoram-na. (ALMEIDA, 2009, p. 26-27).

Por isso é importante para a alfabetização que educadores e professores trabalhem no período preparatório e façam uso da psicomotricidade, para desenvolver na criança os componentes necessários e suficientes para uma boa aquisição da leitura e da escrita.

### **2.2.1 Esquema corporal**

O esquema corporal é construído pelas experiências vividas e sensações experimentadas pelo ser humano por meio do corpo. É a tomada de consciência da criança em relação ao seu corpo e com o meio em que vive. Percebê-lo como forma de comunicação ajuda a formar sua personalidade. O trabalho com a criança deve



possibilitar-lhe explorar seus limites reconhecendo-os e respeitando-os. É importante a criança reconhecer seu próprio corpo, pois, conforme Le Boulch (1982, p.15), é “uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. Ela não corresponde só a uma função, mas sim a um conjunto funcional cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento”.

É por meio de relações recíprocas do sujeito com o meio que a imagem do corpo se sistematiza como centro da personalidade. O primordial nessa evolução são atividades motoras e sensório-motoras, pelas quais o sujeito explora o meio e manuseia-o conforme sua intenção.

### **2.2.1.1 Etapas do esquema corporal**

A construção do esquema corporal é realizada em três etapas: corpo vivido, corpo percebido e corpo representado.

A primeira etapa – corpo vivido (até três anos de idade) - corresponde às experiências vividas pela criança, considerada também a fase da inteligência sensório-motora de Piaget (*apud* LE BOULCH, 1982). Nesta etapa a criança não tem consciência de “si” e confunde-se com o ambiente em que vive. É como se o ambiente externo fosse parte dela mesma, do seu “eu”. Conforme vai crescendo e seu sistema nervoso torna-se mais maduro, a criança começa a diferenciar-se do seu meio, se desenvolvendo e se ajustando, passa a compreender o seu “eu” como único. Le Boulch (1982), a esse respeito diz que:

No estágio do “corpo vivido”, a experiência emocional do corpo e do espaço termina com a aquisição de numerosas praxias, que permitem à criança “sentir seu corpo como um objeto total no mecanismo da relação”. Esta significação fundamental é contemporânea da constituição da primeira “maquete” da imagem do corpo e aparece no momento da “crise da personalidade” dos três anos. [...] aos três anos, esta experiência vivida da criança chega ao fim com o reconhecimento de seu corpo como objeto. As urgências da adaptação no mundo exterior têm sido resolvidas de forma global, graças ao jogo da função de ajustamento. Resta agora integrar esta experiência a um nível mais consciente, permitindo uma consciência melhor do vivenciado. (LE BOULCH, 1982, p. 71).

A criança aqui necessita de grande movimentação, exploração do meio, para ampliar suas experiências. É por meio da experiência com outras crianças, se olhando no espelho e vendo figuras de outras crianças, que a mesma adquire o conhecimento de seu próprio corpo.

A segunda etapa – corpo percebido (de três a sete anos) - a criança organiza seu esquema corporal correspondente à maturação da “função de interiorização”. Esta etapa é responsável por possibilitar à criança centrar-se em seu próprio corpo, tomar consciência de si, do seu “eu”, tirando a atenção do meio ambiente. Essa “função de interiorização” em psicomotricidade é, segundo Le Boulch (1982), uma

Forma de atenção perceptiva centrada no corpo próprio, que permite à criança tomar consciência de suas características corporais. A função de interiorização tem duas consequências, uma no plano gnósico, a outra no plano práxico. O interesse pelo próprio corpo e pelos dados exteriores é um fator essencial da estruturação espaço-temporal. (LE BOULCH, 1982, p. 31).

Assim, nesta fase a criança adquire melhor coordenação e estruturação de espaço/tempo com maior domínio do próprio corpo e movimentos mais precisos. Ela descobre seu lado dominante e o eixo corporal, ou seja, conceitos como direita, esquerda, em cima, embaixo, frente e atrás, etc, são assimilados, bem como noções de tempo, intervalo, ordem e sucessão. A criança percebe seu corpo como “ponto de referência” para situar a si e aos objetos dentro do seu espaço/tempo. Ao final da construção desta etapa, a criança apresenta maior controle sobre o corpo, associado às sensações táteis (maior percepção do toque), o que possibilita mais sensações sinestésicas (maior percepção do movimento). (LE BOULCH, 1982).

Na terceira etapa – corpo representado (de sete a doze anos) - o esquema corporal da criança está estruturado. Noções das partes do corpo já foram interiorizadas. Com conhecimento maior do ambiente e de si mesma a criança se movimenta melhor e corretamente, tendo melhor domínio corporal. Passa, então, a ampliar seu esquema corporal e a organizá-lo melhor. As sensações táteis e cinestésicas estão intimamente ligadas à estruturação e ampliação do esquema corporal, assim como resultado desta etapa, a criança “dispõe de uma imagem do corpo operatório, no sentido piagetiano, um suporte que permite programar mentalmente ações em torno do objeto e também em torno do seu próprio corpo”. (LE BOULCH, 1982, p.19). O centro não é mais o próprio corpo, seus pontos de referência agora são exteriores, os quais vão orientá-la.

### 2.2.2 Lateralidade

É uma condição que a criança desenvolve como capacidade de agir em todas as direções, se movimentar com equilíbrio, noções de espaço e coordenação corporal mínima. Ao desenvolver a lateralidade a criança tem noção da outra pessoa, a partir do seu corpo, e estabelece seu lado dominante sendo direita ou esquerda. Assim, ajusta sua motricidade e, conforme entendimento de Le Boulch (1982),

A lateralidade é função da dominância, tendo um dos hemisférios a iniciativa da organização do ato motor, que incidirá no aprendizado e na consolidação das praxias. Esta capacidade funcional, suporte da intencionalidade, será desenvolvida de maneira fundamental nessa época da atividade de investigação durante a qual a criança vai confrontar-se com seu meio. Permitir à criança organizar suas atividades motoras globais é a ação educativa fundamental. Desse modo, coloca a criança em melhores condições para construir uma lateralidade homogênea e coerente. (LE BOULCH, 1982, p. 94).

Sendo assim, a lateralidade pode ser desenvolvida por meio de atividades psicomotoras, trabalhadas principalmente nas escolas, que possibilitem às crianças desenvolver suas potencialidades cognitivas, motoras e afetivas.

### 2.2.3 Estruturação espacial

A estruturação espacial requer que a criança tenha domínio do seu corpo e a capacidade de usá-lo para movimentar-se nos mais diferentes espaços, integrando o seu ser ao meio ambiente. Esta estruturação espacial engloba muito mais que espaços físicos como paredes, portas, ruas, casas, etc. A criança precisa reconhecer, intervir e agir nesses espaços, que se configuram em diferentes ações. Para Le Boulch (1982), a percepção de espaço:

[...] se faz a partir de intuições muito elementares. A relação mais elementar é aquela da vizinhança, isto é, a proximidade dos elementos percebidos no mesmo campo. Em um primeiro momento, os elementos devem ser vizinhos para poder integrá-los num mesmo conjunto, depois a vizinhança poderá estender-se a áreas mais afastadas. A separação é uma segunda relação espacial elementar: dois elementos vizinhos podem interpenetrar-se, confundindo-se em parte. [...] A experiência da manipulação e do deslocamento de um dos elementos em relação ao outro está determinada, neste aspecto, pela percepção do espaço. (LE BOULCH, 1982, p.63).

A escola é um ambiente proporcionador de atividades para que as crianças possam desenvolver noções espaciais e se movimentarem com autonomia. Passeios em praças, shoppings, cinema, ruas, auxiliam no desenvolvimento dessa estruturação espacial da criança.

#### **2.2.4 Orientação temporal**

A orientação temporal é a habilidade mais complexa, no sentido de ser construída com as crianças, pois diz respeito à capacidade de abstração para, então, conseguir diferenciar o tempo real, o cronológico e o imaginário. Desenvolver a orientação temporal ajuda as crianças a se incluírem no universo em que vivem. Isto envolve a noção de sucessão de acontecimentos no tempo, do dia e da noite e na organização de ritmos diários como dormir, alimentar, etc. Também favorece a comunicação da criança com mais facilidade ao fazer suas narrativas e percepções do ambiente que a rodeia. Le Boulch (1982, p. 111) vem dizer que a orientação temporal estruturada culmina no que ele chama de personalidade expressiva, que seria “a organização temporal do movimento que é a característica essencial do que classicamente se chama um movimento bem coordenado, ou seja, harmonioso”.

Esta orientação temporal possibilita à criança encontrar seu equilíbrio e adaptar-se organicamente, sincronizando suas características com as do ambiente sociocultural. Para Le Boulch (1982, p. 115), a orientação temporal “tem um caráter fugaz com papel importante na compreensão da linguagem, incitando a procurar o aprimoramento metódico da forma de atenção seletiva que ela põe em jogo”.

Portanto, a orientação temporal tem grande influência na linguagem e na compreensão dos fatos que pressupõem uma sucessão temporal. Cabe ao educador selecionar métodos que possibilitem um bom desenvolvimento desse componente da criança.

#### **2.2.5 Coordenação motora grossa**

A coordenação motora grossa está relacionada ao desenvolvimento geral da criança, bem como a organização do ritmo e percepções que trabalham os movimentos dos membros superiores e dos membros inferiores. Diz respeito a habilidades como dançar, correr, pular, subir e descer escadas, chutar, caminhar,

etc. Para possibilitar um bom desenvolvimento dessas habilidades, as atividades físicas, jogos, música, dança são essenciais.

Le Boulch (1982, p. 136) relata sobre o “aperfeiçoamento e o enriquecimento” de atividades que requer movimento por meio do trabalho de coordenação motora global, “através dos jogos livres e das atividades de expressão, a experiência vivida com o corpo em relação ao ambiente dos objetos garante a aquisição do bem-estar global do corpo”. Assim, são formas de exploração da criança com ela mesma e com o grupo, podendo depois criar experiências próprias no momento das atividades e jogos.

### **2.2.6 Coordenação motora fina**

A coordenação motora fina está relacionada às atividades que requerem ajuda das mãos e dos dedos ou da relação entre mãos e olhos, ou seja, dos pequenos músculos do corpo.

Atividades como desenhar, escrever, encaixar, amarrar cadarços, abotoar e desabotoar, pegar objetos frágeis podem ser bem desenvolvidas se construídas com as crianças por meio de atividades motoras, lembrando sempre dos aspectos sócio-afetivos. O aperfeiçoamento da coordenação motora fina da mão e dos dedos precisa ser contemplado na pré-escola. Le Boulch (1982) completa dizendo que, a construção desta forma de coordenação se dá no decorrer da execução de “atividades práticas escolhidas para desenvolver a destreza e a coordenação fina; através da prática da expressão gráfica e do desenho, e desenvolve, ao mesmo tempo, a função simbólica”. (LE BOULCH, 1982, p.136).

Dessa maneira, não se podem desassociar aspectos psicológicos que circundam as atividades lúdicas e motoras. A escrita da criança, a letra bem definida, depende do desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina.

### **2.2.7 Linguagem**

Em se tratando de linguagem, Coste (1981, p. 42) colabora dizendo que a linguagem corporal é um “conjunto de atitudes e comportamentos que têm sentido para outrem, ou para um suposto interlocutor”. Nesse raciocínio tem-se a linguagem

corporal como uma forma de comunicação, de expressão de atitudes e comportamentos.

Nessa conceituação de linguagem, Le Boulch (1982) ressalta que a mesma é um modo de o ser humano se expressar imprimindo significado aos gestos, tendo o corpo como veículo para essa expressão. Ao expressar sempre que se quer comunicar algo, a criança tem na linguagem a possibilidade de exprimir o que quer dizer naquele momento, considerando suas capacidades cognitivas, afetivas e motoras.

Este autor acredita que por meio da linguagem a criança tem melhor desenvolvimento perceptivo, pois, segundo ele:

As propriedades do objeto estão ligadas ao conhecimento dos efeitos das ações e a relação que pode estabelecer-se entre eles. A qualidade de ações e o tipo de informações que delas resultam organizam-se em um certo número de classes de propriedades, que são aspectos desencadeantes no enriquecimento perceptivo, de quem a estabilização exige o símbolo verbal. A utilização da linguagem aparece, assim, como uma transferência dos dados sensoriais a um novo sistema de referência, representado pelo conjunto de palavras, expressões e frases utilizados pelo ambiente. (LE BOULCH, 1982, p.68).

Desta forma, a utilização da linguagem é uma fonte de progresso no plano da percepção e da ação e, ao contrário, a evolução psicomotora tem influência na linguagem. O enriquecimento da linguagem se dá por meio do desenvolvimento psicomotor, quanto mais contato a criança tem com objetos e ambientes diferentes, maior sua experiência e estruturação das ações.

Isto posto, percebe-se o grande grau de envolvimento entre as funções motoras e psicológicas humanas e os processos de aprendizagem. Principalmente nas crianças onde as atividades motoras e cognitivas, mediante atividades físicas, são importantes para o desenvolvimento mental, corporal e emocional do indivíduo.

No processo educacional, possibilita-se às crianças vivenciar situações lúdicas diversas por meio de seu próprio corpo e seu movimento, experimentando e brincando. Passam a conhecer e saber de seus limites, alcançando um desenvolvimento global de suas funções psicomotoras.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo faz um estudo sobre a relação entre psicomotricidade e alfabetização no processo de ensino-aprendizagem. Como a psicomotricidade pode contribuir para o processo de alfabetização, observando que para a aquisição da leitura e da escrita, a utilização de técnicas psicomotoras auxilia

em um desenvolvimento global da criança, ou seja, desenvolvimento dos aspectos psicológicos, físicos e cognitivos.

### **3 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO**

A partir das observações realizadas no CMEI Filhos de Davi, foi percebida por estas pesquisadoras a necessidade de se trabalhar com as crianças a questão do movimento. São crianças de quatro anos que estão no auge de suas atividades psicomotoras. As professoras, ao inibirem seus anseios de se movimentarem, pedindo para ficarem sentadas o tempo todo sem nenhuma atividade dirigida, apenas as deixavam frustradas.

Notou-se, com as observações realizadas, que a instituição possui limitações como: espaço reduzido, poucos profissionais, número de crianças acima do exigido por lei para cada profissional. Dessa forma, a imobilidade é vista como solução para manter a ordem e evitar que as crianças se machuquem ou criem conflitos.

Nesse sentido, a movimentação e a inquietude das crianças são consideradas, muitas vezes, como indisciplina. Pensando nisso, como aproveitar esta inquietude para possibilitar aprendizagem significativa para a alfabetização, visando ao sucesso escolar das mesmas em fases posteriores? Esta questão é relevante para ser analisada e estudada com base nos teóricos da psicomotricidade, que apresentam formas de atividades para contribuir na alfabetização, aproveitando o estado de movimentação das crianças.

A alfabetização é considerada a fase mais importante da vida escolar da criança. É a base para a aquisição de competências e habilidades que são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Por isso torna-se importante que esta fase seja muito bem estruturada e construída, o que envolve compreender e possibilitar o desenvolvimento da criança como um todo, suas aptidões físicas, emocionais e cognitivas.

E ao considerar o corpo como veículo de expressão destas aptidões, nada mais pertinente que postular o quanto a psicomotricidade organiza e ajusta as experiências vividas pelo indivíduo, no sentido de possibilitar a construção dos componentes básicos psicomotores indispensáveis para a alfabetização.

Assim, a psicomotricidade tem implicações relevantes e fundamentais para a alfabetização. A criança em idade pré-escolar é toda movimento e o movimento é uma de suas primeiras formas linguagem, em que se comunica com gestos, sons e



expressões corporais. À medida que vai crescendo, a criança desenvolve sua linguagem oral e verbal, conforme vai decodificando os sons e símbolos linguísticos. Ao concordar com a estreita relação entre motricidade (movimento) e linguagem, Le Boulch (1982) diz que:

A linguagem aparece e desenvolve sob o efeito de um dinamismo afetivo ligado à necessidade do intercâmbio com outra pessoa. Este intercâmbio, primeiro, é corporal e progressivamente se transforma em corporal e verbal, mostrando as relações estreitas entre linguagem e motricidade. A qualidade expressiva e afetiva da linguagem, antes de ser o vetor de uma mensagem racional, põe em evidência o desejo que a criança tem de "falar" antes de ter assimilado os rudimentos de uma língua que é exterior. (LE BOULCH, 1982, p. 131).

Sendo assim, a capacidade de simbolização da criança é ampliada com a articulação da fala, com o manuseio de objetos variados em que movimenta por espaços diferentes e desafiadores, vivenciando experiências corporais em diversas situações que podem ser promovidas pelo ambiente de ensino-aprendizagem.

A psicomotricidade visa a trabalhar o desenvolvimento interior e exterior da criança de forma global, relacionando movimento, intelecto e afeto com a aprendizagem alfabética. Isto envolve controlar emoções, aprender a conviver com outras crianças e adultos que não fazem parte da vida familiar à qual ela está acostumada. O novo ambiente tem regras, hábitos e atitudes condizentes com a vida social.

As atividades desenvolvidas nesta fase de escolarização devem conduzir a criança a adquirir hábitos, posturas e habilidades que melhorem sua linguagem e expressão oral e escrita, de forma segura, com ideias bem organizadas e boa convivência em grupo.

Com o intuito de proporcionar uma educação psicomotora satisfatória que contribua de fato para o processo de aquisição da leitura e da escrita do alfabetizando, autores como Le Boulch (1987), Lima (1987), Grosso e Bellotti (1976) oferecem aos professores atividades psicomotoras que podem ser utilizadas na pré-escola para evitar possíveis dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, principalmente na leitura e na escrita, que representam a base de todos os conhecimentos sistemáticos. A atitude e o conhecimento apropriados do professor auxiliam a criança a se portar sem inibições e ou bloqueios, com o mínimo de conflitos nessa relação.

E, nesse contexto, a família possui papel fundamental para o desenvolvimento educacional da criança, pois a atitude a ser adotada frente a essas dificuldades pode inibi-la, em caso de culpabilizá-la pelo insucesso ou motivá-la por meio de incentivos.

Le Boulch (1987) analisa as dificuldades de aprendizagem de crianças, motivadas por problemas eletivos ou globais (sociocultural e afetivo), destacando entre estas dificuldades a de leitura e de escrita ocasionadas pelo insucesso no processo de aquisição das mesmas na alfabetização.

Essas dificuldades, nos aspectos funcionais da leitura, segundo Le Boulch (1987, p. 31), podem estar associadas aos “déficits da função simbólica que podem ser observados nas debilidades; os atrasos ou os defeitos de linguagem e os problemas essencialmente psicomotores”. Ou seja, a aquisição da lectoescrita exige uma base que compreende a capacidade da criança de simbolização, que neste processo envolve duas exigências: uma sonora e a outra gráfica. A sonora corresponde ao domínio da fala, cuja pronúncia deve apresentar um vocabulário correto e diverso. A gráfica implica decifração, que demanda habilidades psicomotoras; tem-se a aquisição da lectoescrita que é parte fundamental no processo de alfabetização.

Desta forma, Le Boulch (1987, p. 32) afirma que “a escrita é, antes de qualquer coisa, um aprendizado motor”. Explica que a prática psicomotora na pré-escola auxilia na coordenação motora rítmica, fina e grossa necessárias, por exemplo, para evitar a disgrafia. Nesse sentido, este autor diz que:

A habilidade manual será desenvolvida, quer pela utilização da modelagem, do recorte, da colagem, quer por exercícios de dissociação ao nível da mão e dos dedos, que identificamos como exercícios de percepção do corpo próprio fazendo atuar a função de interiorização. O ritmo do traçado e sua orientação da esquerda para a direita serão melhorados pelos exercícios gráficos baseados nas formas da pré-escrita, como as diferentes hélices e guirlandas, o controle da velocidade e a manutenção de sua constância serão obtidos por exercícios em séries crescentes e decrescentes. O trabalho que chamamos de controle tônico assume igualmente uma enorme importância. (LE BOULCH, 1987, p 32).

Diante disso, para o aprendizado da escrita, faz-se necessário que o professor medie as atividades por meio de exercícios psicomotores que contribuam para que as crianças aperfeiçoem sua motricidade e dominem os gestos motores utilizados na escrita.

Além do mais, este aprendizado motor requer a capacidade de interiorização, que está ligada ao controle tônico e neste caso condiz com o domínio das crianças sobre as pressões dos dedos no ato de escrever. Para Le Boulch (1987, p. 32), “o controle tônico não é realizado por uma ação de percepção voluntária, mas pelo desempenho dos reflexos como ponto de partida cinestésico” que agem melhor quando o indivíduo está relaxado. Ainda, segundo este autor, esse controle é adquirido mediante atividades de descontração e de tensão nesta região, que visa à interiorização espontânea dos movimentos utilizados na escrita de forma equilibrada.

Como vimos no capítulo anterior, a dominância dos hemisférios cerebrais em relação ao restante do corpo não é homogênea, e firma-se aos seis ou sete anos de idade da criança. Em alguns casos, como os canhotos e ambidestros, essa dominância não se diferencia.

E, nesse aspecto, é preciso tecer que o ato de ler é composto por movimentos sucessivos rítmicos, da esquerda para a direita, que se desenvolve desde os primeiros anos de vida da criança. Essa dominância pode ser observada a nível ocular, sendo organizada segundo fatores genéticos que impõem um olho diretor; pela prevalência manual, organizada automaticamente, que se estabelece mediante a apreensão de objetos quando solicitada em alguma atividade intencional.

A leitura implica orientação temporal e espacial da criança. Déficit nesses componentes psicomotores denota prejuízo na leitura. Este problema, segundo Le Boulch (1987), é causado pela dislateralidade, que é quando ocorre a discordância na dominância lateral ao nível do olho e da mão. A criança que apresenta déficits na organização espacial e temporal, como no caso dos indivíduos ambivalentes, possui coordenação motora cruzada. Le Boulch ressalta, quanto a isso, que:

Os indivíduos ambivalentes, possuidores coordenações cruzadas, movem o olho para um lado, ao passo que o braço tem tendência inversa. É fácil corrigi-la pelo exercício, utilizando a ação voluntária dos movimentos do braço, mais a reeducação ocular necessita de mais precaução. (LE BOULCH, 1987, p. 34).

Essa preocupação se instaura, uma vez que o professor se centra em atividades gráficas e se esquece da questão visual, o que pode levar a criança a uma apraxia ocular ocasionada pela desorganização do olhar. Nas salas de aula é comum o professor encontrar esses problemas em alunos com dislexia, o que exige um diagnóstico precoce para não comprometer a alfabetização desta criança. Desta forma, para Le Boulch (1987):

[...] A educação psicomotora tal como a concebemos em Psicogenética, utilizando o suporte da ação associado à simbolização, privilegiando a experiência vivida pela criança e levando em conta a cronologia das etapas do desenvolvimento, representa uma ajuda insubstituível para atingir as funções mentais mais elevadas no decorrer da escolaridade primária. (LE BOULCH, 1987, p. 36).

Com isto, reafirma a importância de se trabalhar a psicomotricidade na pré-escola, tendo em vista o desenvolvimento psicomotor da criança indispensável para a alfabetização.

É por meio de atividades focadas no desenvolvimento funcional que se torna possível a aquisição de aprendizagens como a da leitura e escrita. A educação psicomotora, segundo Le Boulch (1987, p. 43), nesse sentido, “desempenha um papel central já que ela termina no ingresso a uma imagem do corpo operatório, condição da disponibilidade pessoal em relação ao meio material e humano”. Ou seja, o trabalho psicomotor na pré-escola permite à criança ter domínio sobre o seu corpo, o que facilita na adaptação escolar subsequente a pré-escola.

Le Boulch (1987) afirma ainda que a aprendizagem da escrita está submetida a algumas condições, como: “o domínio da linguagem, no plano sintático e no plano da pronúncia [...]; familiarização global com o código gráfico [...]; condições psicomotoras implicando certo nível de desenvolvimento psicoafetivo e funcional”. (LE BOULCH, 1987, p. 59-60).

Uma exemplificação dessa fala de Le Boulch (1987) é que a criança com seis anos de idade, estando no primeiro ano do ensino fundamental, apresenta um linguajar composto por vocabulários que aprende no convívio familiar, sendo conhecimentos prévios que a criança possui sobre sinais gráficos que são sistematizados por meio de atividades mediadoras, como as fichas de leitura que a levam a perceber que cada objeto ao seu redor possui um símbolo linguístico sonoro e gráfico.

Ao perceber a educação psicomotora concebendo o corpo como um instrumento que se desenvolve por meio de uma educação funcional, a psicomotricidade se coloca ao alcance da atitude educativa, auxiliando professores e profissionais da educação a lidar com déficits psicomotores que atrapalham o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Assim, teóricos como Le Boulch (1987) apresentam exercícios que os professores podem utilizar na pré-escola para evitar dificuldades psicomotoras que comprometam a alfabetização.

Para este autor, os jogos e as atividades de expressão livre permeiam os exercícios dirigidos a esta finalidade e, segundo ele, o jogo “pelo valor simbólico que representa, é, ao mesmo tempo, revelador das verdades, das frustrações das crianças e salvador pelos desbloqueios que permite”, ou seja, representa uma ferramenta eficaz que possibilita à criança expressar e autorreconhecer o que fortalece sua identidade pessoal e motora. (LE BOULCH, 1987, p. 46).

Numa proposta de atividades e jogos para se estruturar o esquema corporal, afirma Le Boulch:

A conscientização dos diferentes segmentos corporais, melhora a disponibilidade global do todo em via de estruturação. Então será possível localizar melhor os movimentos e se poderá buscar maior independência do braço relativamente ao eixo corporal, preventiva das deformidades escolares devidas, na maioria das vezes, a contrações musculares parasitas que representam verdadeiras sincinesias durante a escrita. (LE BOULCH, 1987, p 74).

Ou seja, a conscientização corporal torna os movimentos requeridos na escrita mais organizados e os exercícios auxiliam na função de interiorização da dominância corporal em diferentes ocasiões.

Este autor sugere, para a estruturação da lateralidade, exercícios de manipulação, malabarismo e arremesso. Orienta o professor a não pronunciar a palavra direita e esquerda, para evitar influências na lateralidade, que é de ordem neurológica. Nas atividades de manipulação e malabarismo o professor pode utilizar sacos de sementes pequenos e propor que o lance de uma mão para a outra, no qual trabalha a coordenação óculo-manual imprescindível para escrita e leitura.

No exercício de arremesso, o professor pode solicitar à criança o arremesso consecutivo de uma bola com cada mão, no qual pode comparar a precisão do movimento, identificando a dominância manual.

Um tipo de jogo abordado por Le Boulch (1987, p. 62) se desenvolve da seguinte forma: “posicionar duas crianças, uma em frente à outra, com uma das mãos às costas; pedir-lhes para agarrarem, o mais rápido possível, uma bolinha que é colocada entre as duas”. Nesta atividade o professor pode verificar a habilidade manual da criança, o que ajuda a reforçar a hipótese sobre sua lateralidade.

Outras atividades complementares podem ser realizadas para verificar a dominância nos membros inferiores e ocular. O jogo de chutar bola para atingir uma determinada altura, o de correr, o de subir uma escada, o de saltar sobre um objeto

ajuda a identificar a dominância dos membros inferiores. Já os jogos de pontaria auxiliam a perceber a dominância ocular.

Caso a criança apresente uma diferença a nível mão-olho, o professor deve informar o psicólogo ou médico da instituição a situação observada, para verificar a necessidade de uma reeducação psicomotora com atividades metódicas que ajudem a criança a organizar sua dominância. Se a criança não conseguir, se for o caso, escrever com a mão direita, que é o recomendado para ajustar à dominância ocular, o aprendizado da leitura e da escrita pode se prolongar.

Na realização destas atividades o professor necessita ajudar a criança a localizar também sua dominância auditiva e o lado do corpo que melhor executa os movimentos. Para isso, jogos de manipulação com a bola explorando à frente, atrás, à direita, à esquerda, em cima (da cabeça), embaixo (das pernas), pegar a bola com a mão direita, depois com a esquerda, colocar a bola nos pés, nas pernas, na barriga, em volta do pescoço, passar por circuitos com bambolês, traçar linhas no chão com giz e pedir para se equilibrarem com o pé esquerdo, depois com o direito. Identificar ruídos ao bater objetos, para diferenciação dos sons, como agulhas de tricô, copos de metal, lápis, talheres... todos estes exercícios trabalham tanto a lateralidade quanto o esquema corporal, a estruturação espacial e a acuidade auditiva, fundamentais no processo de alfabetização.

No caso da estruturação espacial, os exercícios de rastros e pegadas precisam ser trabalhados previamente, pois a criança só identifica a pegada se conhecer quem a provocou. A atividade de completar desenho deve ser livre e sem desenhos pré-estabelecidos para que a criança se expresse conforme seu ponto de vista. Assim como os quebra-cabeças devem ser montados e colocados por ela própria. Outra forma de estruturar a orientação espacial é a simbolização gráfica, que pode ser desenvolvida por meio da identificação espacial das figuras em um flanelógrafo (para cima, para baixo, à direita, à esquerda, em diversas posições). Nesse sentido, Grosso e Bellotti (1976, p. 62) contribuem propondo atividades que auxiliam na localização dos símbolos gráficos, como “marcar no cartão as figuras iguais à primeira”, em que os símbolos associados à memória visual ajudam a criança a construir a imagem visual das palavras.

Quanto à orientação temporal pode ser trabalhada por meio do reconhecimento de traçados geométricos na vertical, na horizontal, curva, reta, exercícios de discriminação, como por exemplo, colorir o círculo maior, o que está à

esquerda, utilizando exercícios de referência. Localizar seu próprio corpo em relação a si próprio e a outrem. Na orientação temporal pode-se pedir para identificar a posição antes e depois, utilizando um ponto de referência como na seguinte atividade proposta por Grosso e Bellotti (1976, p. 96): “colorir as flores que estão depois da tulipa e as que estão antes do narciso”. Essa atividade permite que as crianças internalizem noções espaciais e temporais utilizadas no grafismo. Também pode-se trabalhar com desenhos de cenas que representam sua rotina semanal, destacando suas atividades prediletas e também desenhar num calendário mensal as condições do tempo. Por meio de gravuras, pedir para a criança localizar as posições dos objetos, pessoas (perto de, longe de, à esquerda de, à direita de).

No que se refere à habilidade manual, de acordo com a coordenação motora fina das mãos e dos dedos que facilita a escrita, Le Boulch (1987, p.68) enfatiza atividades como: modelagem, recorte e colagem. Elas “educam a flexibilidade e firmeza da mão, a sensibilidade tátil [...]; desenvolve uma boa dissociação dos dedos e uma boa mobilidade do punho [...]; exercita a leveza e a precisão dos gestos”. Portanto, representam excelentes atividades que ajudam a aperfeiçoar as praxias finas exigidas na escrita. Com relação a essa habilidade motora fina, Grosso e Bellotti (1976) consideram-na necessária para a escrita cursiva e deve ser estimulado por meio de atividades livres e sem imposições, o que facilita à criança realizar os movimentos necessários na escrita, como os cinestésicos que envolvem retas, curvas e guirlandas.

Desta forma, para o aprimoramento das habilidades visuais específicas das crianças, Grosso e Bellotti (1976, p. 50) propõem atividades de: “retire o avião de um conjunto de carrinhos, separe os blocos do mesmo tamanho, guarde, numa caixa, os pratinhos da mesma cor, separe os pincéis de cola dos pincéis de tinta”. São atividades de percepção de semelhanças e diferenças de cor, forma, detalhe externo e interno de imagens, da mais notória para a menos notória. Elas ajudam a criança a perceber na alfabetização proximidades e divergências entre as palavras, uma capacidade exigida na leitura.

As atividades de figura-fundo, segundo Grosso e Bellotti (1976, p. 53), auxiliam as crianças a identificarem, num texto, um conjunto de palavras e letras no corpo de palavras: “acompanhar com os olhos o movimento de uma bandeirinha, do voo de pássaros, de aviões, borboletas... Procurar objetos (figuras num fundo

semelhante: grilos, na grama; lagartas, nas plantas etc)”, competência indispensável para aquisição da leitura.

A constância de percepção de forma e tamanho é outra habilidade necessária na leitura e na escrita, pois permite que as crianças reconheçam palavras repetidas em variados contextos de leitura e escrita. Para isso a memória visual da palavra é outra característica que o processo de aquisição da lectoescrita necessita. As atividades que podem ser desenvolvidas para este fim são as de observação de cenas com elementos relacionados e não relacionados, por exemplo, pedir à criança para analisar um objeto e logo em seguida relatar o que observou. (GROSSO E BELLOTTI, 1976).

A discriminação e memória auditivas são essenciais na leitura e escrita, pois permitem à criança diferenciar as palavras pelo som, a fixar explicações do professor e copiar em situações de ditado. O trabalho com rimas, adivinhações, enfoque na sílaba final, palavras dentro de outras palavras, sons isolados e repetir uma série de palavras com sentido e sem sentido são excelentes exercícios que ajudam a criança a desenvolver e ampliar sua memória auditiva. (GROSSO E BELLOTTI, 1976).

Nesse aspecto, Lima (1987) e Le Boulch (1987) propõem exercícios sensório-motores preparatórios, porém, enfatizam os que ajudam a criança a desenvolver sua função semiótica, dos significantes (índice, símbolo e signo) aos significados (objetos), imprescindíveis para alfabetização e formados nas vivências diretas da criança com o meio em que vive.

Para Lima (1987), a alfabetização da criança se inicia pelos índices, ou seja, é pelos sentidos e pelas ações que a criança aprende a ler:

Ora, a criança, ao identificar um objeto através de sua ação sensório-motora sobre eles, nada mais está fazendo senão lendo-os. É o que chamamos leitura da realidade ou leitura da experiência. Através dos índices, parte do objeto, ou que estabelecem com ele uma relação de implicação (as pegadas de um urso na neve, a brancura para o leite, o pedaço visível de um objeto atrás de um anteparo, o cheiro para a maçã escondida em uma caixa etc.) a inteligência inicia o progressivo distanciamento do objeto que culminará na leitura e compreensão dos signos (palavras). (LIMA, 1987, p. 195).

Considerando isso, explorar os índices por meio de exercícios gráficos sensório-motores estimula a capacidade da criança de internalizar significados. Dentre as atividades que auxiliam no desenvolvimento dos índices estão: rastros e



pegadas, silhuetas e sombras, completar desenho, quebra-cabeça, juntar as metades e onde está? (LIMA, 1987).

Ainda, para Lima (1987, p. 197), os referidos exercícios “são uma espécie de passagem da percepção para a representação mental e gráfica”, que representam uma excelente ferramenta na educação infantil (pré-escola), tendo em vista as exigências cognitivas na leitura e escrita.

Sem grandes pormenores, Grosso e Bellotti (1976) apresentam que o professor na pré-escola deve desenvolver atividades que favoreçam,

O desenvolvimento de habilidades visuais específicas, o desenvolvimento da orientação têmporo-espacial, o desenvolvimento da discriminação e memória auditivas, o desenvolvimento de habilidades de compreensão, o relacionamento dos sons com os símbolos gráficos, o desenvolvimento da coordenação motora fina e discriminada, o desenvolvimento da memória cinestésica. (GROSSO, BELLOTTI, 1976, p. 50)

Ampliar a capacidade de compreensão das crianças   possível por meio de atividades que, conforme Grosso e Bellotti (1976, p. 76-78), permitam “perceber a ideia principal, identificar detalhes e pormenores, interpretar sequência lógica dos fatos, antecipar conclusões, avaliar criticamente o que escuta”. São habilidades imprescindíveis para o sucesso na alfabetização, pois a criança alfabetizada deve compreender o que se l  e não apenas decifrar signos linguísticos.

Sendo assim, Grosso e Bellotti (1976, p. 80) salientam que é preciso que a criança perceba a ligação entre “O que fala, o que escreve e o que se l ”, ou seja, que saiba relacionar sons com símbolos gráficos reconhecendo a utilidade da leitura e escrita no seu dia a dia, que cumpre função social da alfabetização.

Todas as atividades e jogos mencionados pelos autores acima envolvem componentes básicos da psicomotricidade, também chamados pré-requisitos. Devem ser vistos pelos educadores e professores como maneiras de se criar condições para que as crianças desenvolvam conhecimentos, habilidades e destrezas em relação   aquisição da lectoescrita. É um trabalho a ser desenvolvido antes, durante e depois do período de alfabetização, portanto, contínuo. A esse respeito, Ferreiro (2011) diz que:

[...] o estudo dos pré-requisitos, no sentido dos antecessores de aquisições posteriores no processo de desenvolvimento, é de extrema importância em geral, e é essencial em uma perspectiva psicogen tica construtivista. É preciso, no entanto, que se tenha muito claro o seguinte: mesmo que algum conhecimento, destreza ou habilidade resulte ser --- de certa perspectiva teórica --- um antecessor deste ou daquele comportamento,

definido escolarmente como válido, não se deduz daí que “o antecessor” em questão *deva ser ensinado como um conjunto de habilidades, destrezas ou conhecimentos prévios*. Criar as condições para a sua aquisição ou ensinar formalmente são duas coisas distintas. (FERREIRO, 2011, p. 68-69)

Assim, os pré-requisitos, em uma visão construtivista, são conceitos, relações, representações que surgem fundamentadas por uma teoria e validadas por um empirismo, sendo inicialmente condições sobre as quais novas concepções são construídas. Com isso, segundo Ferreiro (2011, p.76), o ensino dos pré-requisitos, componentes da psicomotricidade, não devem ser “maneiras de classificar as crianças como “aptos/não aptos”, “maduros/não maduros”, “prontos/não prontos”. O importante é considerar o que a criança já sabe sobre a língua escrita antes de entrar no processo de alfabetização formal, considerando que na aprendizagem da lectoescrita cada criança tem seu ritmo.

Contudo, as atividades e jogos propostos e apontados são importantes para ajudar no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças. O intuito é mostrar que corpo e mente são intimamente ligados, indissociáveis, e o trabalho correlacionado entre ambos possibilita melhor aprendizagem na fase de alfabetização.

A criança que apresenta dificuldade de aprendizagem e inadaptação precisa ser acompanhada pelo professor, em primeiro lugar, receber uma proposta educativa “apoiada no conhecimento dos ritmos do desenvolvimento dela (criança), mais do que uma medicalização ou uma psiquiatrização da escola, criando as condições do progresso real no plano da prevenção das inaptações escolares”. (LE BOULCH, 1982, p. 130).

Ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental a criança se confronta com um leque de aprendizagens que exigem mais raciocínio e lógica. As principais aprendizagens são as denominadas por Le Boulch (1987) de automatismos de base, leitura, escrita e cálculo que exigem da criança um ajustamento perante a essa nova realidade. Para tanto, na educação infantil torna-se essencial o período preparatório, ou seja, a construção dos componentes psicomotores, pois evita essas inaptações por dificuldades de assimilação e ajustamento.

## CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados, constatou-se que o processo de alfabetização se inicia pelos estímulos que o meio oferece. E para isso as atividades psicomotoras se tornam essenciais, pois permitem à criança desenvolver seus componentes psicomotores que são pré-requisitos para o processo de alfabetização.

Pôde-se perceber que a psicomotricidade, ciência que estuda a relação corpo e mente, tem grandes implicações na alfabetização. Durante a educação infantil a criança convive, se relaciona, age com o outro, ao mesmo tempo em que é chamada a adentrar-se no mundo da cultura letrada. É algo novo, instigador, que mexe com o corpo e a mente da criança. Sendo assim, a inserção de técnicas psicomotoras que possibilitem a percepção de esquema corporal, tempo e espaço, lateralidade e linguagem, juntamente com aspectos físicos, psicológicos e cognitivos, visam à melhor aprendizagem e desenvolvimento na fase de alfabetização.

A educação infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças para aquisição da leitura e da escrita nos anos posteriores. É por meio das atividades simbólicas e psicomotoras que essa base se constrói. Essas atividades, como os teóricos abordados nesse texto trouxeram, seriam: desenhos, faz de conta, leituras de imagens, movimentos em brincadeiras, manipulação de lápis, dobraduras, modelagem, atividades de percepção de diferenças e semelhanças, figura-fundo, constância de percepção de forma e tamanho, memória visual, símbolos gráficos, discriminação auditiva e de orientação espacial e temporal.

São estas atividades fundamentais que ajudam a criança na alfabetização a perceber proximidades e divergências entre as palavras, a identificar um conjunto de palavras, a manipular o lápis corretamente, a ler e escrever da esquerda para direita e orientar-se nos movimentos da escrita sobre, desce e curva; na diferenciação de palavras pelo som, na interpretação de explicações do professor, a copiar em situação de ditado, a avaliar o que escuta e perceber a ideia principal.

Verifica-se que a aprendizagem da leitura e da escrita é insatisfatória quando introduzida por meio de técnicas repetitivas e mecanizadas. Na alfabetização é preciso mediação do professor, através de propostas construtivas, considerando a criança um sujeito potencial dotado de conhecimentos prévios, sob os quais são propostos novos desafios linguísticos.

Dessa forma, a proposta estabelecida nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, muitas vezes, fica restrita nas propostas pedagógicas. Na prática, o que se vê são cópias mecanicistas e reproduções de autores, que impedem que a criança compreenda a verdadeira funcionalidade da língua.

O professor alfabetizador precisa educar o olhar e notar que nem toda criança teve e tem as mesmas oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita, pois os contextos em que vive se divergem, e muitas vezes a criança precisa da escola para ter acesso a essa cultura letrada.

No sentido em questão, a psicomotricidade é uma excelente aliada à alfabetização, por meio dela a criança vivencia situações lúdicas com seu corpo em movimento, constrói seu eu, seu esquema corporal, sua lateralidade, sua estruturação espacial e temporal e aprimora sua linguagem; aqui o movimento é uma das primeiras linguagens da criança, sua linguagem corporal, que a permite comunicar-se e explorar o meio e gradualmente construir seu sistema linguístico.

Nota-se, então, que corpo e mente são indissociáveis e que se aprende mais e melhor quando os sentidos são estimulados pelo contato com outras crianças, ver, sentir, tocar, assim sendo, por meio de experiências táteis e cinestésicas busca-se o desenvolvimento global desta criança.

Em vista disso, deve-se respeitar o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e ter clareza de que, se ocorrer déficit na alfabetização, este pode ser amenizado com a ajuda da educação psicomotora ou da reeducação psicomotora.

Este estudo mostra que o trabalho com os componentes básicos da psicomotricidade leva à construção de conceitos essenciais no processo de alfabetização. Relacionando corpo e mente, o aprendizado e o desenvolvimento das crianças são mais completos.

Ao possibilitar a expressão motora das crianças, por meio da ludicidade, o (a) professor (a) promove a exploração do corpo e oportuniza a elas o controle corporal e a superar dificuldades no processo de alfabetização e desenvolvimento psicomotor, principalmente em crianças com dificuldade de aprendizagem por motivo de déficit psicomotor.

Em suma, esta pesquisa bibliográfica possibilitou verificar que a psicomotricidade é imprescindível para o sucesso na alfabetização, pois desenvolve habilidades psicomotoras importantes para o êxito na alfabetização e séries

posteriores. Ressalta a importância do (a) professor (a) em elaborar atividades que explorem as habilidades psicomotoras das crianças e possibilitem seu desenvolvimento global e construção de um conhecimento efetivo, uma aprendizagem significativa, considerando os aspectos motores, afetivos e cognitivos, indispensáveis no processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e Prática em psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- ANDALÓ, Adriane. **Prática de ensino em língua portuguesa**: alfabetização e letramento: em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2010.
- BRASIL. **Parâmetro Curriculares Nacionais**: língua portuguesa/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- COSTE, Jean Claude. **A psicomotricidade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GROSSO, Lia Dalva Jaci; BELLOTTI, Thelma. Preparando para a leitura e escrita. In: GROSSO, Lia Dalva Jaci; BELLOTTI, Thelma. **Como prepara a criança para ler e escrever**. 4. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976. p. 49-86.
- LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento aos 6 anos. Trad. por Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-Escola e Alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- MORTATTI, Maria R. Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- \_\_\_\_\_, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjeturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15. 2010.
- TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.