

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ A Psicomotricidade enquanto norteadora da práxis pedagógica na Educação Infantil

 Amanda Cabral dos Santos *

Resumo: As instituições educativas voltadas para a infância, a fim de tornarem-se mais atrativas e atenderem a demanda das famílias e da sociedade capitalista, muitas vezes supervalorizam os materiais pedagógicos, os brinquedos, o parque, a brinquedoteca, em detrimento das atividades que promovam a interação das crianças com o docente, com os pares, com a natureza e com as famílias, utilizando apenas o próprio corpo e seus movimentos. Embora o brinquedo seja importante para o desenvolvimento infantil e amplamente defendido em teorias e abordagens pedagógicas, este artigo defende a perspectiva de que as instituições educativas precisam resgatar a importância das relações humanas. O objetivo desse artigo é refletir acerca do brinquedo na prática pedagógica da e na Educação Infantil e propor, por meio da abordagem da Psicomotricidade Escolar, uma prática que tenha como essência a interação entre as pessoas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicomotricidade. Brinquedo. Corpo. Movimento.

* Amanda Cabral dos Santos é graduada em Fisioterapia pela Faculdade de Reabilitação do Planalto Central (2000) e em Educação Física pela Universidade de Brasília (2002), especialista em Fisioterapia Neurológica pela Universidade de Brasília (2000) e mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2012). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: falacabral@terra.com.br.

As relações humanas vêm sendo substituídas, gradativamente, por relações com objetos. Primeiro, brinquedos; depois, aparelhos eletrônicos. O brinquedo tomou o lugar da brincadeira, o virtual tomou o lugar do contato físico, e essa nova forma de relação pode colocar em risco o desenvolvimento infantil.

Piaget (*apud* LA TAILLE *et al.*, 1992) afirma que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (p. 11). Para Kishimoto (2001), por outro lado, “Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo. A educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo” (p. 9). É tentando resgatar algo que já foi amplamente discutido por autores consagrados como Piaget e Wallon – e que também está expresso em documentos que norteiam o fazer pedagógico, como o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2013) – que este artigo propõe a reflexão acerca do papel do brinquedo no desenvolvimento infantil e a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil, enquanto meio de resgate de um fazer pedagógico voltado para as relações interpessoais e de instrumento de desconstrução do recurso material (como forma do desenvolvimento humano).

Se nos atentarmos para os textos sobre o desenvolvimento infantil, de uma maneira geral, principalmente aqueles que têm como objetivo propor práticas educadoras, reeducadoras e terapêuticas, percebemos que seus conteúdos vinculam a intervenção a materiais, objetos, brinquedos e utensílios. A proposta desse artigo é refletir acerca de uma prática que busque ir na contramão do recurso material e privilegie o recurso humano no trabalho com crianças.

A Educação Infantil

Segundo as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), a educação escolar está organizada em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches para as crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos de idade. De acordo com o Art. 29. Da LDB, “A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal complementa ainda que:

A instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer experiências provocativas, inovar e criar a cultura de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 25)

Esse mesmo documento ressalva que “nos bebês de até

3 (três anos) a interação emocional com os adultos não é substituída pela manipulação dos objetos, pois a atividade anterior não deixa de existir, apenas outra se torna protagonista” (2010, p. 27). E, ainda, reitera que a “Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, delibera em seu artigo 9º que as práticas pedagógicas, as quais compõem a proposta curricular de Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 31).

Assim, muitas abordagens e metodologias buscam dar subsídios para que os professores da Educação Infantil possam, por meio do brincar, trabalhar os projetos pedagógicos desse seguimento. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o projeto pedagógico é o plano que define as metas a serem alcançadas para o desenvolvimento das crianças, enquanto que o currículo é a parte operacional do projeto, sendo composto por atividades intencionalmente planejadas e constantemente avaliadas, que considerem “a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e socio-cultural das crianças” (BRASIL, 2013, p. 86). Dentre as abordagens tipicamente aplicadas na Educação Infantil que podem se adequar a essas diretrizes está a Psicomotricidade, que tem como eixo de sua prática os aspectos psicomotores.

Para desenvolver os aspectos psicomotores de crianças da primeira infância, é preciso conhecer o processo do desenvolvimento global e, mais especificamente, o processo de desenvolvimento psicomotor. Para tanto, faz-se necessário conhecer o máximo possível sobre a teoria do desenvolvimento infantil a partir do olhar de vários autores. Assim, precisamos recorrer a estudiosos como Piaget, Wallon, Vigotski, Gesell, Brazelton, Freud, dentre tantos outros. Além disso, os marcos do desenvolvimento e as fases do desenvolvimento segundo os mais variados aspectos (sensorial, emocional, cognitivo, psíquico, social) também precisam ser amplamente estudados.

É preciso salientar que muitas teorias do desenvolvimento dividem-no em fases, períodos e estágios. Leva-las em consideração não significa abrir mão das variações da cultura, da história e da individualidade. Nesse sentido, consideramos que o desenvolvimento não é uma sucessão de aquisições, mas um processo complexo de individuação e subjetivação, influenciado por vários fatores genéticos, ambientais e temporais.

Portanto, é necessário conhecer o desenvolvimento infantil e as especificidades de cada etapa para propor atividades e espaços adequados a cada faixa etária, a cada grupo, a cada turma. As atividades lúdicas, as brincadeiras e o movimento, de uma forma geral, são os meios que podem ser utilizados pelo professor para que as crianças alcancem o crescimento e o desenvolvimento dentro das possibilidades e potencialidades de cada uma. Mas, como o fazer pedagógico não se sustenta de forma ocasional, a prática pedagógica deve apoiar-se não só em teorias desenvolvimentistas, mas também em abordagens que contemplem os aspectos subjetivos do desenvolvimento e norteiem o processo de ensino-aprendizagem.

A Psicomotricidade

Quanto mais nova é a criança, mais difícil isolar o aspecto psicomotor dos demais na prática. Em contrapartida, quanto mais velha é a criança, mais complexas são as estruturas e maior o número de sistemas envolvidos no processo, inclusive os sistemas que envolvem os fatores externos (família, cultura, ambiente físico e socioeconômico). Assim, o comportamento motor de uma criança revela não somente a função motora pura, mas integradamente as manifestações das áreas cognitiva, psicoafetiva, sensorial e de linguagem. As funções não se desenvolvem separadamente de forma linear, mas de maneira interdependente, integrada e cumulativa; necessitam, neste sentido, da interação com um meio que lhes seja favorável.

A abordagem que proponho colocar em discussão nesse artigo é a Psicomotricidade enquanto norteadora da práxis pedagógica na Educação Infantil.

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade,

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2017).

Esse emergente domínio da ciência possui seis linhas de atuação: Educativa, Reeducativa, Terapêutica, Relacional, Aquática e Ramain (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2017).

Aplicando esses conceitos para a realidade que ocorre em instituições educativas, existem alguns caminhos possíveis de serem adotados.

Um deles é estimular a coordenação motora global, o equilíbrio, a lateralidade, a motricidade fina e outros aspectos funcionais do desenvolvimento motor que são chamados genericamente de educação psicomotora. Nessa abordagem, que trata a Psicomotricidade como fim, basta, por exemplo, propor um circuito psicomotor, deixar que as crianças o vivenciem de forma livre ou dirigida e a atividade em si, pois isso já forneceria dados para avaliar se cada criança atingiu o objetivo de desempenhar a atividade utilizando os elementos psicomotores de forma adequada para sua faixa etária. Para melhor entender essa abordagem, vamos imaginar a seguinte situação: o professor monta num salão um caminho circular onde as crianças devem passar várias vezes. Esse caminho contém materiais feitos, propriamente, para esse fim, como escadas de diversos tamanhos de degrau, rampas, colchonetes, túneis, pranchas de equilíbrio, orientações no chão que indicam que as crianças devem passar com os pés afastados, nas pontas dos pés, com passos largos, curtos. O professor avalia se as crianças conseguiram passar pelos materiais com bom equilíbrio, coordenação, se estavam organizadas no espaço e no tempo, andando em fila, respeitando a ordem, se realizavam o percurso sem esbarrar nos colegas ou nos materiais, se o movimento tinha fluidez.

Outra possibilidade da Psicomotricidade Escolar é chamada Prática Psicomotora Aucouturier (PPA). Ela foi idealizada

por um professor de Educação Física, o francês Bernard Aucouturier. Aluno de Jean Le Boulch e estudioso de Pierre Vayer e André Lapierre, outras grandes referências da Psicomotricidade, Aucouturier sistematizou uma prática muito utilizada no campo educativo e terapêutico. Essa prática consiste em vivências sensório-motoras e tônico-emocionais escolhidas livremente por cada criança. Para isso, as atividades são desenvolvidas numa sala onde devem ser disponibilizados materiais que possam ser transformados e utilizados de forma criativa e prazerosa: blocos de espuma, almofadas, colchonetes, tecidos, espaldares, cavaletes e pranchas (AUCOUTURIER, 1997).

A abordagem que gostaria de propor aqui, além de colocar a Psicomotricidade como meio de aquisição de objetivos de caráter subjetivo, também lança o desafio de não utilizar brinquedos, objetos, ou qualquer outro tipo de material. Os recursos utilizados nas atividades propostas serão os próprios corpos dos participantes na tentativa de estabelecer um “diálogo tônico”, sempre respeitando o espaço e conforto de cada estudante. “Para a Psicomotricidade, o tônus não só é o pano de fundo de qualquer ato motor, mas também é a trama na qual todas as emoções são tecidas” (TOLEDO, 2008, p. 142).

O objetivo das atividades propostas, portanto, será descobrir e conhecer melhor o próprio corpo por meio de sensações táteis e cinestésicas, provocadas sobretudo pelas interações entre os integrantes da turma. A interação com os outros é o que produzirá o diálogo tônico.

O tônus muscular é um grau de resistência que o músculo tem, mesmo quando está em repouso. Ele é resultante de uma baixa frequência de impulsos nervosos vindos da medula espinhal. Esses impulsos são controlados por áreas do córtex cerebral e por estruturas contidas no próprio músculo (GUYTON & HALL, 1996). O tônus é fisiologicamente flutuante e pode estar diminuído ou aumentado, dependendo do estado geral de tensão do indivíduo. Ele também pode ser ligeiramente aumentado em pessoas mais tensas e ligeiramente diminuído em pessoas mais relaxadas. Em pessoas que têm alguma alteração do sistema nervoso central, ele pode ser aumentado ou hipertônico, como em alguns casos de encefalopatia crônica ou diminuído ou hipotônico, como nos casos dos portadores de Síndrome de Down.

O diálogo tônico, então, é a capacidade que o indivíduo tem de fazer seu tônus variar de forma expressiva, somada a capacidade de ler a flutuação tônica de outrem, estabelecendo assim, uma forma de comunicação. Uma criança brincando de lutar com os pais, por exemplo, está com seu tônus aumentado, pronto a sustentar o corpo que chuta, fuge, protege-se, equilibra-se, gira. Essa mesma criança é capaz de diminuir seu tônus quando está no colo dos pais, a ponto de relaxar seu corpo e dormir. À medida que a criança se aconchega no colo deles, eles também são capazes de diminuir seu tônus para melhor acolher o(a) filho(a). Estabelece-se, assim, um diálogo.

É por meio do diálogo tônico que as crianças adquirem o conhecimento progressivo do corpo, dos seus limites e de suas possibilidades. Para isso, é necessário um trabalho de integração sensorial e psicomotricidade relacional. É esse

conhecimento acerca do próprio corpo que dá as crianças o repertório necessário para que elas se tornem autônomas e possam estabelecer relações sociais maduras e saudáveis.

Toda criança, quando inserida num ambiente favorável, exprime seus desejos por meio de uma linguagem cada vez mais elaborada. À medida que é compreendida e vivencia momentos de troca com os outros, seu repertório linguístico vai aumentando. Isso é possível quando pensamos e planejamos o espaço e o tempo da aula dentro de uma rotina, que aos poucos, será incorporada pela turma. A rotina é o que dá segurança tanto para o professor quanto para as crianças. Assim, sugiro a seguinte rotina que pode ser aplicada independentemente da faixa etária:

1. Ritual de entrada – é o momento de acolhida da turma. Quando o professor conta o que acontecerá na aula e falará sobre o tema central da aula, ouvindo o que as crianças têm a dizer sobre isso. É a hora, também, de relembrar combinados e normas que possam contribuir para a fluência das atividades. Mesmo que as crianças ainda sejam muito novas para compreender todas as informações passadas, esse momento precisa acontecer. É nele que o professor coloca-se como referência da atividade que acontecerá, que as crianças adaptam-se ao tom de voz do professor, que a turma pode estabelecer a conexão necessária para realizarem a atividade que será proposta.

2. Contação de história – o professor contará uma história sobre o tema central da aula. O tema central pode ser algo que já esteja sendo trabalhado em sala de aula com a turma. Pode ter ligação com algum projeto que esteja sendo desenvolvido na instituição educativa. Pode ser algo que tenha despertado interesse da turma em atividades anteriores. Nesse momento, o professor utiliza seu corpo como instrumento da história contada. Varia o tom e o volume da voz, canta, faz pausas, gestos e movimentos – inclusive encorajando a participação dos estudantes. Ao mesmo tempo em que o professor permite que as crianças interajam e se manifestem, é importante que, nesse momento, a atenção esteja voltada para a história que está sendo contada.

3. Expressividade orientada – nesse momento, o professor sugere gestos, movimentos, interações que tenham relação com a história que foi contada. O foco da atividade passa da história para as crianças. Ainda de uma maneira direcionada, já que as crianças ainda precisam de repertório para se expressar e compreenderem a ligação entre o que foi contado e o que deve ser feito.

4. Expressividade livre – à medida que as crianças vão vivenciando o que foi orientado, o professor permite e provoca expressões livres. Nesse momento, elas podem usar a imaginação e a criatividade. Podem imitar os pares e podem recorrer aos adultos participantes da atividade para dar-lhes o repertório necessário que ainda não tenham, dependendo da faixa etária ou das limitações físicas e orgânicas que possam apresentar.

5. Representação – é um momento de volta à calma, quando sentados ou deitados, o professor e as crianças

vão, gradualmente, diminuindo a quantidade e a amplitude dos gestos, até conseguirem falar ou expressar a respeito do que foi vivenciado. Nesse momento, o professor pode lançar mão de alguma música mais tranquila, pedir que todas se atentem à própria respiração e à respiração dos colegas, pedir que relaxem e prestem atenção aos sons do corpo. É possível que o conforto proporcionado pelo contato físico de outra pessoa ajude os estudantes a acalmarem-se. Talvez, seja preciso que todas estejam mais perto para que compreendam que os movimentos precisam cessar.

6. Ritual de saída – o professor fará uma breve síntese da aula, dará informações e orientações acerca do que acontecerá a seguir e adiantará algo sobre o tema da próxima aula. Essa orientação espaço-temporal também é fundamental, mesmo que as crianças ainda não consigam compreender tudo o que será dito.

Essa estrutura é possível de ser desenvolvida com crianças de zero a cinco anos de idade. Basta fazer adaptações de acordo com a faixa etária da turma e lembrar que toda criança comunica-se e movimenta-se, independentemente da fase do desenvolvimento que se encontra e das possíveis limitações que possa ter, sejam elas orgânicas ou estruturais, como síndromes, alterações genéticas, sequelas de encefalopatias, distúrbios do processamento auditivo, deficiência visual, transtorno do espectro autista.

Para dar consistência ao que se é proposto enquanto gesto, movimento e interação, é interessante compreender alguns conceitos sobre os elementos psicomotores que são os meios que sustentam a prática psicomotora. São eles:

- Esquema corporal – é a capacidade pré-consciente que as crianças têm de identificar – nelas e nos outros – as partes individuais do corpo, sabendo que estas partes formam um todo. Depende não só da maturação do sistema nervoso central, mas das vivências corporais da criança, principalmente quando observam e interagem com seus cuidadores primários, como os pais. Começa a ser construído desde o nascimento e pode ser mais facilmente identificado a partir dos dois anos de idade.

- Imagem corporal – é a maneira como as crianças percebem seu corpo e o vivenciam. É uma estrutura inconsciente que revela como as crianças se relacionam com aquilo e aqueles que a rodeiam, ou seja, a forma como elas cuidam de si e do outro. É construída a partir de suas vivências relacionais, a partir de como as pessoas as veem. Por exemplo: a criança que tem atitudes de auto-agressão, a criança que bate e morde os outros sem um motivo aparente, a criança que não demonstra medo de obstáculos, e assim por diante.

- Lateralidade – é a capacidade que as crianças têm de utilizar os dois hemisférios do corpo, esquerdo e direito, de forma independente e harmônica. Só a partir do desenvolvimento da lateralidade as crianças estarão aptas a exercer sua dominância lateral,

manifestando-se destra ou canhota. Por isso, é importante a vivência de atividades com os dois lados do corpo: chutar ora com o pé esquerdo, ora com o pé direito, segurar objetos ora com a mão esquerda, ora com a mão direita.

- Equilíbrio – é a capacidade que as crianças possuem de permanecer numa determinada postura, mantendo-se no eixo. Pode ser dinâmico ou estático e deve estar presente tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.
- Coordenação motora global – é a capacidade de realizar movimentos que demandam várias partes do corpo simultaneamente de forma harmônica. Exemplo: subir escadas, caminhar, nadar.
- Coordenação motora ampla – é a capacidade que as crianças têm de manter a regularidade de movimentos simultâneos ou alternados em apenas uma parte específica do corpo. Exemplo: movimentos de membros superiores como bater palmas, movimentos de membros inferiores como bater os pés no chão alternadamente.
- Motricidade fina – é a capacidade que as crianças têm de realizar atividades minuciosas utilizando movimentos de pinça. Exemplo: escrever, desenhar, costurar, estalar os dedos.
- Organização espaço-temporal – é a capacidade que as crianças têm de colocar seu corpo no espaço de maneira harmônica e no tempo de maneira ordenada e sucessiva. Exemplo: calçar-se – para tal ação é necessário colocar as meias antes do tênis, é necessário calçar um pé e depois o outro, e assim por diante. É preciso colocar-se no espaço e adequar-se a ele (calçar-se de pé, sentado no solo, sentado numa cadeira). Uma forma de organização temporal mais complexa é o ritmo. Exemplo: pular corda, tocar um instrumento musical.

O professor que propõe atividades como essas – baseadas em relações interpessoais – precisa estar atento às diferentes maneiras como os estudantes lidam com o contato físico e preparado para lidar com conflitos. É fundamental a formação técnica. Conhecer o desenvolvimento infantil, saber distinguir as diferentes características de cada faixa etária e compreender as atitudes das crianças dentro de um contexto histórico, contribui para mantê-las em seu percurso maturacional. Mas, adotando essa abordagem, faz-se necessário reconhecer suas próprias limitações para evitar transferências negativas. O autocohecimento e atitudes reflexivas ajudam a fazer ajustes ao longo do processo:

Tornar o reeducador consciente das induções de sua própria problemática corporal na sua relação com o outro; atenuar ou ultrapassar suas resistências tônicas de modo a ficar corporalmente disponível: capaz de se adaptar às necessidades tônicas e ser o local da ressonância dos fantasmas do outro, sem que este último se torne o local de ressonância do seu próprio desejo; tomar consciência da sua própria relação fantasmática com o mundo, com o espaço, com os objetos (LAPIERRE & AUCOUTURIER, 1984, p. 55).

Considerações finais

No Brasil, hoje, existe uma oferta de brinquedos muito grande. Os brinquedos são comprados não só em lojas físicas, mas, também, em lojas virtuais, o que aumenta consideravelmente o universo de alternativas. Uma empresa brasileira de brinquedos relata em seu site que já produziu mais de 25 mil brinquedos diferentes, desde a sua fundação em 1944. Por meio da televisão, que atualmente oferece canais especificamente voltados para o público infantil, as crianças conhecem e são motivadas a consumir esses produtos. As famílias, na ânsia de tentar substituir a ausência provocada pela necessidade de trabalhar, acabam por ceder ao apelo das crianças, que não é diretamente voltado para a compra, mas que cria a ilusão do objeto como algo indispensável ao desenvolvimento. As instituições educativas voltadas para a infância, a fim de tornarem-se mais atrativas e atenderem a demanda das famílias, muitas vezes supervalorizam os materiais pedagógicos, os brinquedos, o parque ou a brinquedoteca, em detrimento de atividades que promovam a interação das crianças com o docente, com os pares, com a natureza e com as famílias.

Todo brinquedo é útil, todo brinquedo é potencialmente capaz de estimular o desenvolvimento das crianças. Todo brinquedo, quando destinado a esse fim, pode ser pedagógico. Mas o brinquedo não substitui o outro, o par, o humano. Para estarem inseridas no universo social, as crianças precisam aprender a relacionar-se, principalmente, com os outros. Os objetos têm um papel importante no desenvolvimento das crianças, mas não são essenciais. Para aprender a correr, pular, brincar, cantar, ouvir histórias, ler, escrever, calcular, seriar e realizar qualquer outra atividade de forma significativa, funcional, contextualizada, as crianças necessitam do outro. Diante disso, é urgente repensarmos nossa prática e o papel do brinquedo dentro dela.

É importante nos atentarmos para o fato de que os objetos têm sim importância para o desenvolvimento infantil. Vigotski (2007), inclusive, dedica um capítulo inteiro a isso no livro *A formação social da mente*. Destaco um pequeno trecho:

Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis (p. 108).

O brinquedo faz parte de um contexto social e cultural e, por isso, deve ser integrado às atividades propostas dentro da instituição educativa. Abrir mão dos objetos no processo educativo é adotar uma postura alienante diante das possibilidades e aos objetivos a que a educação se destina. A instituição educativa precisa ter uma estrutura que favoreça o desenvolvimento infantil e isso requer espaços e materiais de qualidade como bibliotecas, brinquedotecas, parques, brinquedos, jogos, computadores.

A proposta aqui é refletirmos qual o grau de importância estamos dando aos objetos na nossa prática. A sugestão é

que destinemos algum momento da grade horária para atividades exclusivamente corporais, como um exercício de planejarmos momentos que estejam, essencialmente, voltados

para as relações humanas, para que os sujeitos que estamos ajudando a formar possam entender que objetos não são mais importantes que pessoas. ■

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é Psicomotricidade?** Disponível em: <<http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>> Acesso em: 06/01/2018, 20:01.
- AUCOUTURIER, B. **Do prazer de agir ao prazer de pensar**. Apostila da Jornada de Psicomotricidade, Rio de Janeiro/IBAM, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em: 06/01/2018, 16:34
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>> Acesso em: 23/01/2018, 11:22
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Vol 1. Brasília, 2010.
- GUYTON, Arthur C. & HALL, John E. **Tratado de Fisiologia Médica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A LDB e as instituições de Educação infantil**: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação física. São Paulo, supl.4, p. 7-14, 2001.
- LAPIERRE, A & AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e Prática Psicomotora**. São Paulo: Editora Manole, 1984.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, 115p.
- TOLEDO, Sabrina. Psicomotricidade e expressão corporal na Educação Infantil (quatro a seis anos). In: FERREIRA, Carlos Alberto de Matos; HEINSIUS, Ana Maria, BARROS, Darcymires do Rêgo (Orgs). **Psicomotricidade Escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.