



IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE  
III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia  
26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR

## A AVALIAÇÃO PSICOMOTORA COMO POSSIBILIDADE TRANSCENDENTE DE ORIENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de. – UNIUBE/MG  
[wanderleioliveira@edu.uniube.br](mailto:wanderleioliveira@edu.uniube.br)

SILVA, Jorge Luiz da. – UNIUBE/MG  
[jorge.silva@edu.uniube.br](mailto:jorge.silva@edu.uniube.br)

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira – UNIUBE/MG  
[vaniacamila@uol.com.br](mailto:vaniacamila@uol.com.br)

Área Temática: Psicopedagogia  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

### Resumo

Este trabalho é oriundo da prática de alunos do Curso de Psicologia da Universidade de Uberaba e se configura como relato de experiência de avaliações psicomotoras realizadas em escolas municipais de Uberaba/MG. Objetivou-se com as avaliações prestar orientações propositivas de ações e mudanças pedagógicas para atendimento do desenvolvimento dos alunos dentro das perspectivas e exigências psicomotoras. Trata-se, pois, de uma exposição que se circunscreve no âmbito das discussões sobre o desenvolvimento humano a partir de estudos nas áreas da Pedagogia, Psicologia e Medicina. Neste sentido, a psicomotricidade é entendida como o pensamento em ato dependente de componentes sócio-culturais e históricos, em que estão implicadas motricidade, afetividade e inteligência. Metodologicamente, as avaliações ocorreram em grupos e individualmente, com a realização de atividades lúdicas. Em termos de resultados, muitas crianças não apresentaram dificuldades relevantes e outras apresentaram comprometimento psicomotor, casos que exigiram orientações de intervenções psicopedagógicas adequadas às expectativas, demandas e debilidades para auxiliarem no processo ensino-aprendizagem. Constatou-se que a psicomotricidade e os elementos psicomotores ajudam a criança a conhecer o mundo através de seu corpo, suas percepções e sensações, ficando evidenciado que o sujeito se constrói paulatinamente através da interação com o meio e com os outros. Ressalta-se que as avaliações psicomotoras não visaram a identificação de crianças para se rotular dificuldades, mas sim a proposição de melhorias na oferta educativa e no trato psicopedagógico às crianças. Destarte, o desenvolvimento humano e a aprendizagem são compreendidos como processos que incluem em seu bojo histórias, aspectos sociais, econômicos e afetivos, fatores que sempre influenciam no desenvolvimento e no desempenho psicomotor das crianças. Para a atuação prática, destaca-se a relevância de atividades lúdicas que visem o desenvolvimento integral dos alunos e o compartilhamento de saberes entre os diversos atores do uno e diverso universo escolar no enfrentamento de dificuldades psicopedagógicas.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia; Psicologia Escolar; Desenvolvimento Humano.

## **Introdução**

*A psicomotricidade é um caminho, é o “desejo de fazer, de querer fazer; o saber fazer e o poder fazer<sup>1</sup>”. (OLIVEIRA, 1997).*

O movimento humano é complexo e único nas suas pequenas variações e combinações que dão a ele caráter de individualidade, mas que combina em sua essência aspectos da realidade concreta/partilhada e das estruturas fisiológicas e psicológicas de cada pessoa. Como explicitado na epigrafe deste texto paulatinamente saímos do simbólico para a ação, em um movimento que é atravessado por uma gama extensa de fatores.

Assim, não é difícil conceber que no que se refere à psicomotricidade e ao desenvolvimento humano há uma fusão explicitada em estudos anteriores, pois identificamos que no processo de desenvolvimento vamos adquirindo um controle do corpo, inicialmente indiferenciado do mundo, seguido de um controle da atividade psicomotora. Essa aquisição é gradual e ocorre a partir dos primeiros anos de idade e, segundo Palacios, Cubero, Luque e Mora (2004), ela se dá com a estruturação do espaço, do tempo, do controle do tônus, do equilíbrio e da respiração, passando para um domínio psicomotor mais visível depois dos dois anos de idade.

Destarte, a temática adotada por este trabalho circunscreve-se ao desenvolvimento humano, pois a psicomotricidade esboça uma compreensão de homem que ultrapassa as noções corporais e coloca os aspectos psíquicos do desenvolvimento em consonância com aqueles vinculados ao desenvolvimento corporal. A inovação nesta concepção está no abandono de abordagens do corpo humano que concebem o homem como um ser que se desenvolve *stricto senso* fisicamente, em que as contribuições da psique estão presentes apenas nos mecanismos cerebrais, ou seja, atrelados apenas a aspectos orgânicos do desenvolvimento.

Vale destacar preliminarmente, alguns dados históricos sobre o termo e o estudo do tema. Assim, percebe-se que os estudos da psicomotricidade são recentes e, segundo a literatura (FONSECA, 1995; COSTE, 1992; MEUR; STAES, 1989), desenvolveram-se a partir de estudos do corpo humano empreendidos no início do século XIX pela neurociência e

---

<sup>1</sup> Tradução livre de Oliveira (1997) de trecho de Defontaine (1980).

posteriormente pela psiquiatria. Neste sentido, consensualmente, é atribuído a Dupré, no campo da patologia, o termo psicomotricidade, isto em 1909, já no século XX.

Contudo, Henri Wallon é considerado como o grande pioneiro no estudo da psicomotricidade enquanto ciência, propondo em suas obras estudos sobre a reeducação psicomotora e técnicas terapêuticas para o tratamento destas questões. As contribuições do teórico estão em constante atualização, pois colocam o estudo da criança na sua totalidade, renunciando às abordagens unidimensionais ou setoriais. A partir dos estudos de Wallon a psicomotricidade pode ser compreendida como fundamental na aprendizagem e por isso o autor é referência para a área. (FONSECA, 1995).

Conceitualmente, a psicomotricidade é entendida, a partir de estudos nas áreas da Pedagogia, da Psicologia e da Medicina, como “uma ciência-encruzilhada ou, mais exatamente, uma técnica em que se cruzam múltiplos pontos de vista, e que utiliza aquisições de numerosas ciências constituídas”. (COSTE, 1992, p.09).

Em uma perspectiva dialética do termo e na sua realização no homem, compreendemos que a psicomotricidade é o pensamento em ato dependente de componentes sócio-culturais e históricos. De acordo com Oliveira (1997, p.33), “na evolução da criança, portanto, estão relacionadas a motricidade, a afetividade e a inteligência”.

Esta compreensão nos permite identificar a psicomotricidade como elemento fundamental no processo de escolarização, alfabetização e letramento de crianças, pois é a integração do movimento, dos gestos e da mielinização cerebral que garantem a passagem do sujeito para o campo simbólico das palavras/linguagem. Grosso modo, de acordo com Meur e Staes:

[...] a função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança: a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica. (MEUR; STAES, 1989, p.05).

Constata-se que a psicomotricidade ajuda a criança a conhecer o mundo em todas as suas dimensões, ou seja, através de seu corpo, de suas percepções e sensações. Não obstante esta perspectiva, fica-nos evidenciada a noção de que o sujeito se constrói paulatinamente através de sua interação com o meio e as relações que estabelece com este e com os pares. Movimentos de integração do eu corporal e psíquico que são favorecidos pelos elementos que compõem a dimensão psicomotora, a saber: esquema corporal, lateralidade, estruturação

espacial e estruturação temporal. Estes elementos serão evidenciados ao longo deste trabalho, com a análise dos dados obtidos nas avaliações psicomotoras realizadas.

Em resumo, destaca-se que, principalmente a partir dos estudos de Wallon e Ajuriaguerra, a psicomotricidade concebe os determinantes biológicos e culturais do desenvolvimento infantil como dialéticos e não redutíveis uns aos outros:

O conceito de psicomotricidade ganhou assim uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento. A psicomotricidade é hoje concebida como a integração superior da motricidade, produto inteligível entre a criança e o meio, instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e se materializa. (FONSECA, 1995, p.12).

Este trabalho não pretende esgotar o tema, tão pouco elucidar todas as dimensões pertencentes à temática e sua conceituação, mas com os aspectos apresentados podemos esclarecer que a abordagem adotada não apenas norteou a análise dos dados obtidos nas avaliações, mas também a condução das mesmas. Tratou-se, pois, da utilização de uma concepção dialética de homem e do desenvolvimento humano, considerando-se a necessidade de uma constante reconceitualização da psicomotricidade a partir da prática e dos contextos que exigem que o movimento e toda ação humana seja considerada para além do organismo biológico e concebida como dentro da história social do homem e por ela disparada.

Em termos da proposta de avaliação psicomotora, ressalta-se que tal ação não visou a identificação de crianças para fins de rotulação de dificuldades, tão pouco esteve centrada nos alunos, com testes à margem dos contextos de desenvolvimento das crianças e valorização da inteligência como fator que determina o nível de desenvolvimento e coloca nos déficits o fator que determina as ações necessárias de apoio e cuidado. (GINÉ, 2004).

Optou-se pela saída de modelos tradicionais de avaliação, propondo atividades e instrumentos avaliativos acomodados à concepção interativa do processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola, mas também considerando a relação entre este e o familiar e o social. Essa perspectiva condutora das avaliações evidenciou que as capacidades dos sujeitos avaliados são moduladas pelas exigências de diversos contextos que lhes atravessam.

No que se refere a esta exposição, destaca-se que seu objetivo é apresentar dados obtidos em avaliações psicomotoras realizadas em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Uberaba/MG no período que abrange os anos de 2007 e 2008.

As avaliações psicomotoras aqui relatadas objetivaram prestar informações relevantes para orientar a direção de ações pedagógicas e mudanças que demandam acontecer nos contextos escolares para atendimento do desenvolvimento dos alunos dentro das perspectivas e exigências psicomotoras destes. Atendendo, assim, as considerações de Giné (2004) sobre o tema, pois para o autor avaliações de cunho pedagógico devem perseguir também a melhoria da oferta educativa em seu conjunto e o desenvolvimento da própria instituição escolar.

Metodologicamente, ressalta-se que as avaliações ocorreram, em sua maioria em grupos. Nestas ocasiões, após as apresentações, eram realizadas atividades lúdicas, quais sejam: estímulo de reflexão sobre ordem e sucessão (primeiro/último); inquérito sobre o tempo e a possibilidade de noção de temporalidade; aquecimentos físicos (flexionar a mão para baixo, deitar no chão e flexionar a perna sobre a barriga, pular com os dois pés e depois com um pé); brincadeira da estátua em posições e complexidades diversas; arremessos e chutes de bolas; brincadeiras com cordas; telefone de barbante; brincadeira de acompanhamento rítmico; e desenho da figura humana. A variação destas atividades atendia ao número de crianças e a disponibilidade de tempo para a avaliação, entretanto sem grandes variações ou alterações.

A modalidade individual de avaliação seguiu roteiro adequado, adaptado a partir das proposições de Fonseca (1995) em seu livro intitulado *Manual de observação psicomotora – significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Estas avaliações ocorreram a partir de demandas específicas ou com crianças que apresentaram dificuldades nos grupos. Ressalta-se que após as avaliações foram realizadas orientações psicopedagógicas aos educadores e, em alguns casos, acompanhamento psicomotor.

Ainda, conforme sugere o título deste trabalho, as avaliações buscaram romper com processos avaliativos que objetivam apenas identificar dificuldades e necessidades educativas dos alunos. Assim, as avaliações psicomotoras consideraram os alunos como sujeitos singulares, biológicos e com uma história pessoal/social/histórica/cultural, pois interessava conhecer as condições pessoais do aluno e a natureza de suas experiências, para então acontecer proposições no âmbito do ensino e da aprendizagem.

### **O material das avaliações e as análises realizadas: resultados**

Feitas as considerações introdutórias sobre a temática a que nos referimos, destacamos que, em todas as atividades avaliativas realizadas foram feitas menções sobre o caráter lúdico das atividades, pois dentro de uma concepção interativa e contextual do desenvolvimento há que sempre se considerar e evocar estes aspectos em avaliações psicomotoras/psicopedagógicas, para que as crianças não se sintam coagidas ou mesmo em constante julgamento.

Os elementos psicomotores, citados outrora, foram os norteadores não apenas das avaliações, mas também das análises que se seguiram, pois a literatura permite que esses aspectos do desenvolvimento sejam identificados nas diversas idades dos alunos permitindo, assim, que dificuldades acentuadas em um ou outro elemento sejam corrigidas através de atividades específicas que não os dissociam já que são um grupo de aspectos que precisam se desenvolver de forma gradual e equilibrada para sucesso da criança no processo de ensino e aprendizagem.

Como se verificará, muitas das classes submetidas à avaliação psicomotora eram compostas por crianças em idade de alfabetização, ou seja, crianças a partir dos cinco anos e até os oito anos.

Especificamente, para iniciar este relato selecionamos uma das classes cujos alunos, segundo a professora que os acompanhava, foram reunidos na mesma sala por apresentarem problemas de aprendizagem. De acordo com a educadora, a escola faz a manutenção de um descaso para com a turma ao considerá-la como um conjunto de crianças que necessitavam de acompanhamento especial e não deveriam estar inseridas no ensino regular.

Esta turma evidencia a problemática da hoje alardeada inclusão e, ainda, os paradigmas que ditaram por muitas décadas a avaliação psicopedagógica. O que se percebe, de acordo com a história do Brasil, assim como de outras nações, é que muitas foram as mudanças no trato e na atenção às deficiências e, atualmente, já se pode pensar não apenas em atendimento às patologias, mas também em inclusão destas pessoas no contexto social que é de todos e do qual fazem parte. Essa compreensão evoca a necessidade de mobilizações pelo direito à diferença e a necessidades específicas no que se refere aos métodos de ensino, mas também à proposição de uma real inclusão no contexto escolar e social. (MAZZOTTA, 1999).

Retomando o tema da psicomotricidade, no diálogo inicial com a turma citada foi possível avaliar a noção de temporalidade dos alunos. Constatou-se que esta noção estava bem definida, havendo uma organização dos períodos do dia e dos dias da semana, assim

como a noção de ordem também foi identificada como positiva e estruturada pelas crianças. Nota-se que a estruturação temporal é a capacidade do sujeito se situar em função:

- da sucessão dos acontecimentos: antes, após, durante; - da duração dos intervalos [...]; - da renovação cíclica de certos períodos: os dias da semana, os meses, as estações; - do caráter irreversível do tempo: “já passou... não se pode mais revivê-lo” [...] (MEUR; STAES, 1989, p.15).

Destaca-se que se trata de uma classe de alunos da primeira série do ensino regular, ou seja, composta por crianças de sete anos em idade de alfabetização e que se beneficiam da estruturação temporal, por ser um elemento importante para o processo de aprendizagem. Assim como a palavra escrita dependerá de uma organização espacial, a palavra falada precisa ser ordenada e seguir uma sucessão que lhe dê sentido, ritmo e se estabeleça dentro de um tempo determinado. Em resumo, a organização temporal auxilia no domínio dos ritmos necessários para uma boa memorização e comunicação, além de garantir uma localização em termos de acontecimentos passados, projeções para o futuro entre outros. (OLIVEIRA, 1997).

Em outro item da avaliação, nota-se que os resultados não foram promissores, pois algumas crianças não conseguiram acompanhar ritmos coreografados ou estruturas rítmicas apresentadas. Assim como a temporalidade é fundamental, o acompanhamento de ritmos é igualmente essencial para a alfabetização e, nesta classe, todas as crianças tiveram um desempenho aquém do esperado para a idade em que se encontram. Se este acompanhamento não se dá, não há como esperar aprendizagem que vise à alfabetização.

Outro elemento passível de análise nesta turma, especificamente, foi a lateralidade. Neste sentido, vale recorrer a conceituação proposta por Meur e Staes (1989, p.12) que definem a lateralidade como a “dominância de um lado em relação ao outro, a nível da força e da precisão”.

Destaca-se ainda que, a lateralidade é um aspecto do desenvolvimento, que só se estabelece definitivamente quando há uma propensão a utilizar preferencialmente um lado do corpo em quatro níveis (mão, pé, olho e ouvido), o que só ocorre por volta dos cinco ou seis anos de idade. Ou seja, há um predomínio motor, uma dominância em um dos lados, o que não se restringe ao conhecimento de esquerda e direita, pois este conhecimento decorre da dominância lateral. O lado dominante é aquele que apresenta maior força muscular, precisão e rapidez. (MEUR; STAES, 1989; OLIVEIRA, 1997).

Neste sentido, já em outra classe avaliada, o uso do lado direito nas atividades foi, sobremaneira, o mais recorrente. Observa-se que essa tendência, o predomínio motor de uma das duas partes do corpo, já estava estabelecida. Como mencionamos, este estabelecimento tem por sua vez que indicar que há uma prevalência pessoal por usar um dos lados e deve, juntamente com outros elementos psicomotores, permitir à criança assimilar os conceitos de “direita/esquerda” em si, nos objetos em relação a si, no outro que está a sua frente e por fim nos objetos entre si, o que ainda não acontece com todas as crianças avaliadas desta turma.

A partir do referencial teórico, percebe-se que a lateralidade está atrelada à estruturação espacial, uma estruturação do mundo exterior que depende de operações realizadas no mundo interior e da diferenciação do eu em relação aos outros objetos. Nas turmas avaliadas é característica marcante a falta de organização espacial das crianças que, na maioria das vezes, esbarram umas nas outras, agrupam-se quando orientadas a fazerem fila, não identificando o outro e seu espaço. Verifica-se que perturbações da lateralidade podem trazer tais dificuldades da estruturação espacial e vale ressaltar que a lateralidade pode não estar totalmente desenvolvida e deve ser estimulada.

Como mencionado outrora, a estruturação espacial, assim como a temporal, é importante para a adaptação do sujeito ao meio, pois elas permitem os movimentos e o reconhecimento de si no espaço, concatenando gestos, localizando o próprio corpo no espaço e assim sabendo as necessidades deste para se locomover, coordenar ações e organizar o cotidiano a partir da percepção espacial, na qual o corpo é uma referência, e da estruturação temporal que integra três níveis (duração, ordem e sucessão). (COSTE, 1992).

De acordo com Oliveira (1997), é com a estruturação espacial que acontece um trabalho mental de seleção, comparação, extração, agrupamento e classificação de objetos e conceitos que favorece a formação de categorias que nos levam a generalização e à abstração. Na alfabetização, escrita ou ensino de matemática essa aquisição permite o estabelecimento de relações que compõem sinais orientados e reunidos de acordo com leis específicas e, muitas vezes, complexas.

Sobre o tema, em um grupo etário de cinco anos algumas crianças apresentaram dificuldades motoras, de equilíbrio estático, dificuldades em nomear as partes do corpo e acompanhar ritmos e destacada deficiência na estruturação espacial, pois os escolares se esbarravam com frequência, muitas não se separavam umas das outras, no sentido de ficarem unidas e não próximas, não conseguindo se organizar em filas com espaço suficiente para o

outro. Contudo, ressalta-se que, para a idade das crianças, nenhuma destas dificuldades é relevante para indicar qualquer distúrbio, servindo de indicação do processo de desenvolvimento e da aquisição possível de aptidões para estas atividades com o avanço da idade se houverem estímulos e atividades que propiciem este desenvolvimento.

Em uma avaliação específica, os alunos avaliados possuíam, na ocasião, entre sete e oito anos. Algumas peculiaridades desta classe devem ser consideradas, como a qualidade do diálogo das crianças e seu sentimento de pertença à classe, aspectos notórios e reforçados pela presença da professora que se apresenta como mediadora entre a prática pedagógica e as demandas dos alunos. Nesta turma foi possível avaliar a noção de temporalidade como muito bem constituída nas crianças que apresentaram, ainda, músculos flexíveis, pouco rígidos, sem dificuldades para identificar as partes do corpo, suas funções, os conceitos de direita/esquerda e dificuldades ignoráveis no equilíbrio dinâmico.

Estes resultados acenam para um dos alicerces fundamentais da psicomotricidade que é a tonicidade, pois como assevera Fonseca:

A tonicidade garante, por conseqüências, as atitudes, as posturas, as mímicas, as emoções, etc., de onde emergem todas as atividades motoras humanas. A tonicidade tem um papel fundamental no desenvolvimento motor – e igualmente no desenvolvimento psicológico [...]. (FONSECA, 1995, p.121).

A tonicidade abrange todos os músculos responsáveis pelas funções fisiológicas e pelas psicológicas, além de garantir a comunicação e as relações não verbais/corporais. A motricidade é dela indissociada, pois toda a motricidade parte da tonicidade que é um fenômeno nervoso complexo, responsável por todos os movimentos, inclusive é veículo da expressão de emoções. (COSTE, 1992; FONSECA, 1995).

Ainda nesta turma em questão, no que se refere à destreza manual a avaliação foi, igualmente, positiva. A coordenação motora óculo-manual se mostrou precisa, com poucos erros, destacando a agilidade em acompanhar o movimento das mãos e dos pés com os olhos. Grosso modo, todo o desempenho desta classe foi positivo. A única imprecisão na avaliação se refere ao acompanhamento rítmico, pois mesmo as crianças tendo apresentado bom desempenho não foi possível atestar a qualidade do acompanhamento, pois eram muitas crianças, o que inviabilizou a exatidão da atividade.

Para a exposição do esquema corporal, outro elemento psicomotor, separamos duas avaliações individuais, realizadas com crianças destacadas de suas classes por apresentarem

algumas dificuldades mais expressivas. A primeira, uma criança de sete anos que, especificamente, apresentou comprometimentos mais significativos no reconhecimento e na ilustração das partes do corpo, além de outras que aqui ignoraremos; e outra criança, com cinco anos, que já possuía consciência do próprio corpo e reconhecimento de suas partes e funções tanto em si como nos outros.

Destaca-se que o esquema corporal é parte fundamental da estruturação da personalidade da criança já que exige que o sujeito perceba a si, ao outro e os objetos materiais a partir da condição de pessoa, conceituado pela literatura como a possibilidade de identificar o corpo a partir desta tridimensionalidade. Não se trata de uma aprendizagem transmitida à criança, mas uma organização que ocorre a partir da experiencição do próprio corpo, uma construção mental e um resumo da própria experiência. A estruturação deste esquema se caracteriza pela identificação do próprio corpo, do corpo do outro, suas partes e de respectivas funções. (COSTE, 1992; FONSECA, 1995; OLIVEIRA, 1997).

Este chamado esquema corporal é um aspecto simbólico do desenvolvimento, mas que não está dissociado das atividades que o corpo empreende, assim como ao contexto espacial e temporal em que estas atividades acontecem. Destarte, explicita-se a relação que os elementos psicomotores possuem entre si e como esse conjunto de aquisições nos auxiliam no domínio progressivo dos gestos, dos movimentos amplos e das representações mentais, evocando-se as conceituações de psicomotricidade apresentada outrora nesta exposição.

Por fim, ressaltamos que as avaliações psicomotoras objetivam garantir a identificação de dificuldade e ultrapassá-las com propostas de intervenções e orientações psicopedagógicas para garantir que as crianças avaliadas sejam bem sucedidas em suas realizações motoras e, conseqüentemente, de interação social, para que assim elas possam se sentir mais à vontade consigo mesmas, com o grupo e com a escola. O despertar deste sentimento de pertencimento auxilia no enfrentamento de dificuldades de aprendizagens e faz da escola um lugar que auxilia na integração psicológica e social de seus alunos.

### **Considerações finais**

A guisa de conclusões destacamos as orientações realizadas aos profissionais que atuaram e atuam junto aos escolares avaliados, bem como a outros da área da Educação. Neste sentido, ressalta-se que a avaliação não se encerra em si, mas é um convite a intervenções no

âmbito da Psicologia, Psicopedagogia, Docência, enfim, trata-se de um movimento que implica todos os atores envolvidos no uno e diverso universo escolar.

A avaliação no âmbito escolar deve prestar informações relevantes para orientar e direcionar ações, mudanças e intervenções com vistas ao adequado desenvolvimento dos alunos, ao aprimoramento do atendimento às necessidades destes e mesmo à melhoria das instituições escolares. Principalmente dentro de uma perspectiva interacionista e contextual do desenvolvimento, pois para esta abordagem não basta identificar possíveis problemas, mas propor soluções que envolvem o ambiente e favorecem o progresso das aprendizagens.

Como explicitado, destaca-se que não é nomeando patologias ou definindo debilidades que se resolvem problemas de aprendizagem ou de ordem emocional. Cabe ao ambiente educacional, a partir de instrumentos como a avaliação psicomotora, verificar a origem social e material dos alunos e dar apoio para a inserção, que culmina na aprendizagem, e não para a segregação, que apenas reforça a delinquência e os comportamentos que se afastam dos ideais educacionais/psicopedagógicos.

Em termos de atuação prática, destaca-se a relevância de atividades lúdicas que exijam das crianças esforço muscular, reflexões conceituais, cópia de figuras, desenhos e pinturas de corpos, uso de músicas, entre outras atividades psicopedagógicas que podem ser propostas e desenvolvidas. Neste sentido, é importante sempre propor o registro destas atividades, o que permite perceber como a criança se sentiu durante as mesmas ou ainda como ela percebe a execução destas.

Por fim, reforça-se que a temática da avaliação no universo escolar exige dos profissionais cautela, compartilhamento de saberes entre os profissionais e atuações pautadas pela inclusão e seus mecanismos, para que os alunos não se sintam excluídos, mas em processo de integração ao ambiente escolar a partir das potencialidades de acertos, com o educador servindo de mediador destas ações. Assim, a avaliação psicopedagógica traz contribuições para os objetivos educacionais da instituição e do aluno, pois a vivência que se faz dela é de uma atenção à vida e ao viver da criança, mas isto em um interesse verdadeiramente percebido pela criança, que se sente valorizada e estimada no ambiente escolar, principalmente se isto não ocorre no lar ou em outras realidades.

## **REFERÊNCIAS**

COSTE, Jean-Claude. **A psicomotricidade**. 4.ed. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992. 89p.

FONSECA, Vítor da. **Manual de observação psicomotora** – Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 371p.

GINÉ, CLIMENT. A avaliação psicopedagógica. In. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação** – 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.275-289.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 208p.

MEUR, A. de; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Tradução: Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1989. 226p.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1997. 151p.

PALACIOS, Jesus; CUBERO, Rosario; LUQUE, Alfonso; MORA, Joaquín. Desenvolvimento físico e psicomotor depois dos dois anos. In. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação** – 3. Psicologia evolutiva. 2.ed. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.275-289.