

**REVALORIZANDO A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

**REVALORIZANDO LA PSICOMOTRICIDAD EN EL PROCESO DE DESARROLLO
DE LA ESCRITA**

**ENHANCING PSYCHOMOTRICITY IN THE PROCESS OF WRITING
DEVELOPMENT**

Eduardo Henrique ARANDA¹
Fábio Tadeu REINA²
Dirce Charara MONTEIRO³

RESUMO: A tarefa de alfabetizar ainda é um desafio para a sociedade contemporânea e a busca por práticas efetivas de letramento tem sido frequente entre todos os responsáveis por esse nível inicial do Ensino Fundamental. As pesquisas construtivistas têm contribuído consideravelmente para a compreensão do processo de aquisição de leitura e escrita da criança, mas é necessário observar que a adoção incondicional dessa perspectiva deixou de lado a importância das atividades desenvolvidas na pré-escola e que foram consideradas preparatórias no período de alfabetização. Este artigo tem como objetivo romper com esse pensamento unilateral segundo o qual, no processo de alfabetização, apenas a cognição é uma condição básica, desconsiderando a perspectiva de uma prática que inclui habilidades psicomotoras como elemento importante nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade. Processo de alfabetização. Movimento.

RESUMEN: La tarea de alfabetizar es un desafío para la sociedad actual y la búsqueda por prácticas efectivas de letramento ha sido frecuente entre las personas responsables por este nivel iniciante de la enseñanza primaria. Las investigaciones constructivistas han contribuido para el entendimiento del proceso de adquisición de lectura y escritura del niño, pero es necesario observar que la adopción de esta perspectiva dejó de lado la importancia de las actividades desarrolladas en la escuela preescolar y que fueron consideradas preparatorias en el periodo de alfabetización. Este artículo tiene por objeto romper con este pensamiento unilateral según el cual, en el proceso de alfabetización, solo la cognición es una condición básica sin tomar en cuenta la perspectiva de una práctica que incluye habilidades psicomotoras como elemento importante en este proceso.

PALABRAS CLAVE: Psicomotricidad. Proceso de alfabetización. Movimiento.

¹ Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (UNIARA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5025-2148>. E-mail: dudajau@gmail.com

² Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Professor Titular. Doutor em Educação Escolar (UNESP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2591-2378>. E-mail: ftreina@hotmail.com

³ Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Professora Aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNESP). Doutora em Letras (UNESP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5025-2148>. E-mail: dcharara@terra.com.br

ABSTRACT: *The task of teaching literacy is still a challenge for the contemporary society and the search for effective literacy practices has been frequent among all responsible for this initial level of Elementary School. The constructivist researches have contributed considerably for the comprehension of the child's reading and writing acquisition process, but it is necessary to observe that the unconditional adoption of this perspective has left aside the importance of activities developed in pre-school and that were considered as a preparatory period for literacy. This article aims to break with this unilateral thought according to which, in the literacy process, only the cognition is a basic condition, disregarding the perspective of a practice that includes psychomotor skills as an important element in this process.*

KEYWORDS: *Psychomotricity. Literacy process. Movement.*

Introdução

A tarefa de alfabetizar ainda constitui um desafio para a sociedade atual e a busca por métodos eficazes tem sido uma constante entre todos os responsáveis por essa etapa fundamental da educação, sejam eles legisladores, professores ou autores de manuais didáticos.

O próprio conceito de alfabetização tem se alterado, trazendo dificuldades para a prática pedagógica dos educadores. As pesquisas de Emília Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1991) sobre como a criança aprende a escrita foram fundamentais para a proposição de novas práticas de alfabetização. Segundo essas pesquisas, as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento; daí a origem do termo construtivismo.

Segundo Ferreiro (1985), as crianças passam por etapas bem definidas no processo de alfabetização, a saber: etapa pré-silábica, silábica (com ou sem valor sonoro), silábico-alfabética, até atingir o nível alfabético.

É por utilizar esses esquemas internos, e não simplesmente repetir o que ouvem, que as crianças interpretam o ensino recebido.

Para o construtivismo, nada é mais revelador do funcionamento da mente de um aluno do que seus supostos "erros", porque evidenciam como ele "releu" o conteúdo aprendido. O que as crianças aprendem não coincide com aquilo que lhes foi ensinado.

Com base nesses pressupostos, Emilia Ferreiro critica a alfabetização tradicional, por medir a prontidão das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepção (capacidade de discriminar sons e sinais, por exemplo) e de motricidade (coordenação, orientação espacial, entre outras).

Para Ferreiro, a alfabetização tradicional dá peso excessivo para um aspecto exterior da escrita (saber desenhar as letras), deixando de lado suas características conceituais, ou seja, a compreensão da natureza da escrita e sua organização.

Para os construtivistas, o aprendizado das primeiras letras não ocorre desligado do conteúdo da escrita como fazem os métodos tradicionais que insistem em introduzir os alunos à leitura de palavras isoladas, desvinculadas do texto, adiando esse contato para quando eles já forem capazes de ler as palavras isoladas, embora as relações que eles estabelecem com os textos inteiros sejam enriquecedoras desde o início. Segundo Emilia Ferreiro, a alfabetização também é uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita.

Soares (2004), na mesma linha de Ferreiro, propõe que o processo de aquisição do alfabeto seja concomitante ao do contato com textos escritos presentes nas práticas sociais, defendendo uma metodologia baseada no “alfabetizar letrando”.

Uma das principais consequências da absorção da obra de Emilia Ferreiro na alfabetização é a recusa ao uso das cartilhas. Segundo ela, a compreensão da função social da escrita deve ser estimulada com o uso de textos da atualidade, livros, histórias, jornais, revistas. Para a psicolinguista, as cartilhas, ao contrário, oferecem um universo artificial e desinteressante. Em compensação, numa proposta construtivista de ensino, a sala de aula se transforma totalmente, criando-se o que se chama de ambiente alfabetizador.

Embora o construtivismo esteja presente nas orientações oficiais para o ensino da alfabetização no Brasil, a aplicação de seus pressupostos na prática pedagógica nem sempre tem sido bem-sucedida. Essa afirmativa pode ser comprovada pelos resultados das avaliações oficiais aplicadas em nosso país como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (2017) que revelou índices insatisfatórios para todos os níveis da Educação Básica.

Não se pretende negar a importância das pesquisas construtivistas e a sua contribuição para a didática da alfabetização. No entanto, o que se percebe é que a adoção incondicional da perspectiva construtivista relegou a um segundo plano a importância de atividades, realizadas na pré-escola, que eram consideradas um período preparatório para a alfabetização.

Esse artigo tem como objetivo romper com esse pensamento unilateral de que, no processo de alfabetização, apenas a cognição é condição básica para a aquisição da escrita, valorizando a perspectiva de um trabalho motriz como elemento também importante nesse processo.

Assim, nós recorremos à Psicomotricidade como a ciência que estuda o homem por meio e em relação ao seu mundo interno e externo para defender a ideia de que o trabalho da motricidade pautado na abordagem da psicomotricidade é parte integrante do processo de alfabetização, especificamente no desenvolvimento e aquisição da escrita por crianças na Educação infantil, por meio da integralidade de ações que compõem o movimento humano.

No Brasil, a psicomotricidade foi norteadada, inicialmente, na época da primeira guerra mundial, pela escola francesa. Na década de 70, do século passado, diferentes autores passaram a definir a psicomotricidade como uma motricidade de relação, ao despreocupar-se da técnica instrumentalista e ao ocupar-se do "corpo de um sujeito", dando, progressivamente, maior importância à relação, à afetividade e ao emocional.

O gesto motor pode ser traduzido como o significado e/ou a forma de expressar o seu sentir, suas emoções e seus desejos. É nesse contexto que a psicomotricidade, enquanto uma prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento integral da criança, tanto no aspecto físico, como mental, afetivo-emocional e sociocultural.

Essa perspectiva se firma na fala de Le Boulch (2001, p. 89), que defende que a Psicomotricidade “se dá por meio de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança”. Esse conjunto de ações proporciona à criança uma imagem de seu próprio corpo, bem como de seus limites e potencialidades.

Portanto, a Psicomotricidade pode ser entendida como sendo um processo de melhoria no comportamento psicofísico da criança, observando o seu desenvolvimento psicobiológico, colaborando para que a criança atinja o domínio de seus comandos motores e sensorio motor.

A psicomotricidade, nesse sentido, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, da sua linguagem e sua socialização.

Na infância, a psicomotricidade tem como finalidade aperfeiçoar e maximizar o potencial de aprendizagem e a adaptabilidade psicossocial da criança. Por meio de experiências concretas, permite transformar o cérebro num órgão com maior capacidade para captar, integrar, armazenar, elaborar e expressar informação.

Dessa forma, apresenta-se como um recurso importante para o harmonioso desenvolvimento da criança, pois, é por meio do movimento que a criança se relaciona com o mundo, com os objetos e com os outros e por meio do qual desenvolve a inteligência e pacifica os seus estados emocionais.

Destacada a importância da psicomotricidade como elemento importante no processo de alfabetização e que deve ser trabalhada desde a Educação Infantil, foram selecionadas informações sobre a legislação e as orientações curriculares para esse nível de ensino, para verificar se as habilidades psicomotoras são mencionadas nesses documentos.

Diretrizes legais para a Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, assim descreve o que se espera da Educação Infantil.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Esse nível de escolaridade faz-se necessário a partir de um contexto social que apresenta dois importantes aspectos: a maior inserção da mulher no mercado de trabalho e a intensificação do desenvolvimento humano em relação às primeiras etapas da vida. Essa população infantil está dividida em duas faixas etárias: as crianças de zero a três anos em creches e berçários, e as crianças de quatro a seis anos nas pré-escolas.

No trato com o desenvolvimento motor, social e afetivo dessas crianças devem haver estratégias focadas em uma série de conhecimentos acadêmicos específicos da Psicologia, Pedagogia, Arte, Educação Física, entre outros.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) é o principal documento que orienta a Educação Infantil no Brasil e foi redigido atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Esse documento aponta as metas necessárias de qualidade para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, sejam capazes de crescer como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.

Visa, também, contribuir para que se possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

O RCNEI foi criado para servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades interpessoais de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

O RCNEI está dividido em três volumes, sendo o primeiro deles um documento de introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: formação pessoal e social e conhecimento de mundo.

O segundo volume é relativo ao âmbito de experiência de formação pessoal e social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças.

O terceiro volume do RCNEI está voltado para o âmbito de experiência e conhecimento de mundo e contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), o **movimento** é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), outro documento oficial importante com orientações sobre este nível de ensino, consideram a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço, constituindo-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo como apontado no RECNEI (BRASIL, 1998, vol. 3).

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal.

Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas (RCNEI, 1998).

Complementando as informações sobre as orientações oficiais, é preciso mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que traz as orientações curriculares atuais para os vários níveis de ensino e que está sendo implantada a partir de 2018. A seção dedicada à Educação Infantil leva em consideração as diretrizes e referenciais curriculares já aprovados anteriormente, RECNEI (1998) e DCNEI (2010), propondo duas diretrizes: cuidar e educar. A partir dessas duas diretrizes e dos dois eixos estruturantes das propostas curriculares para a Educação Infantil - as interações e as brincadeiras - “a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017), a saber:

- a) o eu, o outro e o nós;
- b) corpo, gestos e movimento;
- c) traços, sons, cores e formas;
- d) escuta, fala, pensamento e imaginação;
- e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

É no campo “corpo, gestos e movimentos” que a psicomotricidade está contemplada:

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a

submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BNCC, 2017, s/p).

Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas e, ao mesmo tempo, seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, maior será a possibilidade de ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

Características das crianças de cinco a seis anos segundo os RCNEI (1998)

Nas crianças pertencentes à faixa etária de cinco e seis anos constata-se uma ampliação do repertório de gestos instrumentais, os quais contam com progressiva precisão.

Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e o ajuste a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenas peças, entre outros, sofisticam-se.

Ao lado disso, permanece a tendência lúdica da motricidade, sendo muito comum que as crianças, durante a realização de uma atividade, desviem a direção de seu gesto; é o caso, por exemplo, da criança que está recortando e que, de repente, põe-se a brincar com a tesoura, transformando-a num avião ou numa espada.

Gradativamente, o movimento começa a submeter-se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações - ou seja, de pensar antes de agir - e no desenvolvimento crescente de recursos de contenção motora.

A possibilidade de planejar seu próprio movimento mostra-se presente, por exemplo, nas conversas entre crianças em que uma narra para a outra o quê e como fará para realizar determinada ação.

As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios

próprios. Assim, por exemplo, uma criança criada num bairro em que o futebol é uma prática comum poderá interessar-se pelo esporte e aprender a jogar desde cedo. Uma criança que vive à beira de um rio utilizado como forma de lazer pela comunidade, provavelmente, aprenderá a nadar sem que seja preciso entrar numa escola de natação, como pode ser o caso de uma criança de ambiente urbano. Habilidades de subir em árvores, escalar alturas, pular distâncias, certamente serão mais fáceis para crianças criadas em locais próximos à natureza, ou que tenham acesso a parques ou praças.

As brincadeiras que compõem o repertório infantil, e que variam conforme a cultura regional, apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinha etc.

O desenvolvimento motor

Para podermos intervir e estimular o processo de desenvolvimento de uma criança, primeiramente, é necessário saber em qual fase de seu desenvolvimento ela se encontra para selecionar habilidades condizentes com seu nível de maturidade motora, afetiva e cognitiva.

Dentre as teorias que definem as fases do desenvolvimento humano, adotamos “a teoria desenvolvimentista de desenvolvimento motor”, pois ela nos coloca em contato com faixas etárias específicas e seu respectivo amadurecimento motor, descrevendo suas características.

O processo de desenvolvimento motor mostra-se por meio de mudanças no comportamento motor. Assim, um meio primário pelo qual o processo de desenvolvimento motor pode ser observado é o estudo das alterações do comportamento motor no decorrer do ciclo da vida, como afirmam Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), pontuando que o comportamento motor observável real do indivíduo fornece uma janela para o processo de desenvolvimento motor, assim como indicações para os processos motores subjacentes.

Trata-se então de um processo gradativo de aquisição de gestos motores cada vez mais complexos e eficientes em suas intencionalidades. Esse movimento observável pode ser agrupado, segundo o modelo desenvolvimentista, em três categorias: movimentos estabilizadores, movimentos locomotores e movimentos manipulativos.

De acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), a categoria dos movimentos de estabilidade refere-se a qualquer movimento que aconteça como fator de ganho ou manutenção do equilíbrio da pessoa em relação à força de gravidade.

A categoria de locomoção refere-se a movimentos que envolvem mudança na localização do corpo em relação a um ponto fixo na superfície. Transportar-se do ponto A ao ponto B, caminhando, correndo, pulando ou saltitando é realizar uma tarefa de locomoção.

A categoria de manipulação refere-se tanto à manipulação motora ampla quanto à fina. A manipulação motora ampla envolve conferir força a, ou receber força de objetos. As tarefas de lançar, pegar, chutar e rebater um objeto, assim como o dribble e o voleio, são movimentos classificados nesse tipo.

A manipulação motora fina envolve o uso intrincado dos músculos da mão e do punho. Pegar um lápis, costurar, cortar com tesouras e digitar são movimentos de manipulação motora fina.

Um grande número de movimentos envolve a combinação das categorias de estabilidade, locomoção e/ou manipulação. Pular corda, por exemplo, envolve locomoção (pulo), manipulação (rodar a corda) e estabilidade (manter o equilíbrio).

De modo semelhante, jogar futebol envolve habilidades de locomoção (correr e pular), de manipulação (driblar, passar, chutar e cabecear) e de estabilidade (esquivar-se, alcançar, virar, girar).

Competência de movimento

A aquisição de competência no movimento é um processo extensivo, que começa com os movimentos reflexos iniciais do recém-nascido e continua por toda a vida. O processo pelo qual o indivíduo passa pelas fases dos movimentos reflexo, rudimentar e fundamental, até chegar, finalmente, à fase das habilidades do movimento especializado é influenciado por fatores da tarefa, do indivíduo e do ambiente.

Os reflexos e as habilidades do movimento rudimentar baseiam-se, de forma ampla, na maturação. Os reflexos aparecem e desaparecem em uma sequência bastante rígida. Os movimentos rudimentares formam uma base importante para o desenvolvimento das habilidades do movimento fundamental.

As habilidades do movimento fundamental são padrões de movimento básico que começam a desenvolver-se por volta da época em que a criança é capaz de caminhar de modo independente e de movimentar-se livremente no seu ambiente.

Essas habilidades básicas de locomoção, manipulação e estabilidade passam por um processo observável definido da imaturidade à maturidade. Os estágios dessa fase incluem: o inicial, o elementar emergente e o proficiente.

O alcance do estágio da maturidade é bastante influenciado pelas oportunidades de prática, estímulo e instrução, em um ambiente que promove o aprendizado (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Sob circunstâncias adequadas, as crianças são capazes de realizar, no estágio maduro, a grande maioria dos padrões de movimento fundamental em torno dos seis anos. As habilidades de movimento fundamental da criança que começa a frequentar a escola, muitas vezes, se encontram incompletas.

Portanto, os primeiros anos escolares oferecem uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de habilidades do movimento fundamental até os níveis de proficiência. Essas mesmas habilidades fundamentais serão incrementadas e refinadas para formar as habilidades de movimento especializado, tão valiosas para as tarefas de recreação, competição e da vida diária.

Características funcionais do cérebro para movimentos coordenados

Nesta subseção serão abordados alguns aspectos superficiais de funcionamento do cérebro que são responsáveis pela execução dos movimentos coordenados e a praxia como mecanismo de intencionalidade do movimento motor.

Unidades funcionais do cérebro humano

O cérebro é um órgão humano amplo e completo no que se refere a sua arquitetura e estruturação, mesmo que, superficialmente, nos transpareça, apenas, o seu aspecto morfológico. Para que se tenha uma visão mais completa, é preciso aprofundar esse conhecimento buscando abordar alguns elementos que possam nos apresentar suas características funcionais.

De acordo com Luria (1988), existem três unidades cerebrais funcionais principais que trabalham em conjunto, no decorrer de qualquer que seja a atividade mental.

A primeira delas, a Unidade Reguladora do Tono ou da Vigília, é aquela que é responsável por manter o estado de alerta, para que os processos mentais do ser humano sigam um caminho correto, no sentido de poder receber, analisar e armazenar as informações que lhe são trazidas à mente, sendo possível tratá-las da mesma maneira em estado de sono.

Responsável por Receber, Analisar e Armazenar Informações, a segunda Unidade, como observa Luria (1988), se localiza nas divisões posteriores dos hemisférios cerebrais, incorporando as regiões visual, auditiva e sensorial geral que é formada por neurônios isolados

situados nas partes do córtex acima mencionadas.

Este sistema se subdivide, de acordo com as funções que desempenha, em três áreas que são organizadas hierarquicamente como: áreas primárias, responsáveis por receberem as informações e as analisarem em seus componentes básicos; áreas secundárias, responsáveis pela síntese dos componentes, convertendo as informações em organização funcional e as áreas terciárias ou de superposição que realizam a produção de esquemas simbólicos que são a base do conhecimento.

A terceira unidade, Unidade Programadora e Reguladora da Atividade, se localiza nas zonas frontais e pré-frontais do cérebro, e é responsável por regular nossa atividade consciente e complexa. Isso significa que, ao receber as informações que nos chegam, criamos intenções, planos e programas para sua realização, verificando os seus efeitos, com as intenções originais, procurando corrigir algum tipo de erro. Sua via de saída é o córtex motor.

Essas três principais unidades cerebrais funcionais operam em conjunto, cada uma oferecendo sua contribuição específica. Assim, os sistemas da primeira unidade oferecem o tônus muscular necessário para possibilitar os movimentos coordenados, os da segunda, as sínteses de análise, e os da terceira subordinam os movimentos e as ações a planos de realização.

Para Wallon, cujas observações são trazidas por Dantas (1992, p. 35), o grande eixo é a motricidade, ou seja, considera que a musculatura e as estruturas cerebrais são responsáveis pela organização do movimento.

Sobre a atividade muscular, identifica duas funções: a cinética e a postural. A primeira corresponde ao movimento visível, à mudança de posição do corpo, enquanto que a segunda, à manutenção da atitude assumida, por exemplo, pela mímica.

A praxia como intencionalidade de movimentos coordenados

Para Fonseca (2008, p. 216), “a praxia é um movimento cujo objetivo geral é atingir um fim, seguindo uma sequência espaço-temporal intencional, pressupondo uma organização neurológica complexa”.

Nesse contexto, a praxia pode ser entendida como um sistema de movimentos coordenados em função de uma intenção, previamente concebida, estando associada à função simbólica da exploração de objetos e da relação com os outros.

Segundo Camus (1981), a praxia nasce no pensamento, porque está interiorizada antes de ser produzida ou expressa em ações propriamente ditas e observáveis.

Trata-se de um sistema funcional que integra processos complexos, por um lado

figurativos, representacionais e perceptivos, e, por outro, operativos, sequenciais e motores, que fixam informação e que servem de suporte à cognição.

Portanto, a praxia seria o resultado da integração sistêmica de processos motores, de processos afetivo-emocionais e também de processos cognitivos.

A distância que vai da motricidade animal à motricidade humana tem muito a ver com o que se entende por praxia, algo que transcende a pura execução motora e se constitui como aumento do volume do cérebro, do qual resultam o conhecimento e a cognição, uma neomotricidade que acrescentou à natureza a própria civilização, sem a qual o processo de hominização não seria realizável (FONSECA, 2008, p. 67).

Em seus estudos, Fonseca (2008) afirma que as praxias, global e fina, surgiram na evolução da espécie como um potente instrumento de resolução de problemas, que permitiu não só a execução da ação a partir da aquisição da postura, da libertação das mãos e da face, mas a planificação e a predição dos seus efeitos, antevendo e antecipando as circunstâncias em que ela deve ser regulada com o objetivo de atingir fins de sobrevivência, de prazer e de utilidade social.

A noção de praxia está associada à noção de aprendizagem, de experiência, de repetição variada, de treino para ganhar automatismos e flexibilidade, pois só podemos nos tornar pianistas tocando piano assiduamente. Tal aprendizagem, como é óbvio, não envolve apenas a ativação da musculatura das mãos e dos dedos e a extraordinária flexibilidade das articulações.

Na realidade, todas essas estruturas não são senão acessórias, na medida em que o papel fundamental está na criação de redes neuronais que harmonizem sensações e ações, isto é, circuitos neuronais ou sistemas funcionais que envolvem a cooperação de várias zonas do cérebro, que vão permitir "gravar" tais conexões por repetição e aperfeiçoamento psicomotor.

No fundo, todo esse processo de praxia reflete a cultura em que o indivíduo está inserido, somando todas as suas características, e esta é, com certeza, uma das vantagens da espécie humana, em comparação com as outras. Cada gesto, portanto, supõe, conseqüentemente, uma intencionalidade pessoal e cultural e não apenas um conjunto de contrações musculares.

Em termos antropológicos, a inteligência não é senão a síntese do pensamento em ação. Assim, mais uma vez, a evolução da motricidade e a evolução da inteligência são processos interligados.

Inúmeros estudos e investigações têm referido que os atrasos da evolução motora arrastam consigo problemas de inteligência, e isso não é de admirar uma vez que a esfera motora é, em síntese, o palco da inteligência, na representação da respectiva maturidade nervosa.

Psicomotricidade e desenvolvimento psicomotor

Nesta subseção será abordado o desenvolvimento psicomotor da criança, tecendo reflexões teórico-práticas acerca do entendimento da psicomotricidade, seu percurso histórico e suas contribuições para o campo da ação pedagógica, citando os estudos de Jean Le Boulche (2001) como referência da área da Educação Física para o desenvolvimento de uma educação psicomotora.

Elementos constituintes da Psicomotricidade

Dentro do estudo da psicomotricidade temos como elementos constituintes o esquema corporal, a organização do corpo no espaço, dominância lateral, equilíbrio, organização látero-espacial e coordenação dinâmica.

Esquema corporal

O esquema corporal pode ser definido como “uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos de nosso corpo estático ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si e, sobretudo, nas relações com o espaço e com os objetos que o circundam” (FONSECA, 2009, p. 78).

Podemos dizer que o esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança, uma vez que é a representação da imagem que a criança tem de seu próprio corpo. A criança se sentirá bem na medida em que seu corpo lhe obedece, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir.

Fica nítido para o professor diagnosticar a criança que se encontra com seu esquema corporal mal constituído, pois ela não coordena bem os movimentos, sua grafia é “feia”, na leitura não demonstra harmonia, o que significa dizer que não segue o ritmo da leitura ou então, simplesmente, para no meio de uma palavra.

Segundo De Meur e Staes (1991), uma criança que domina o seu corpo sente-se à vontade em explorar seu potencial, pois demonstra desenvoltura e eficácia para realizar as tarefas que lhe são ofertadas, o que lhe proporciona bem-estar, tornando fáceis e equilibrados seus contatos com os outros. Para Le Boulche (2001), a imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e sua maturidade, não correspondendo apenas a

uma função, mas a um conjunto funcional com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da criança.

A organização do corpo no espaço

Referimo-nos aqui à capacidade de movimentar o próprio corpo de forma integrada, dentro de um ambiente contendo obstáculos, desviando, locomovendo-se ou passando por eles. Movimentos simples como o rastejar, engatinhar e andar propiciam à criança o desenvolvimento das primeiras noções espaciais: perto, longe, dentro, fora. Descobrir e ter a noção de em cima, embaixo, acima, para a criança, implica dizer que ela está apresentando um desenvolvimento integral de suas ações.

Para De Meur e Staes (1991), os problemas relacionados à orientação temporal e espacial, como por exemplo, com a noção “antes-depois”, acarretam, principalmente, confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. A criança sente dificuldade em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a análise gramatical um quebra-cabeça para ela.

Diante de problemas de percepção espacial, uma criança não é capaz de distinguir, por exemplo, um “b” de um “d”, um “p” de um “q”, “21” de “12”, caso não perceba a diferença entre a esquerda e a direita. Se não se distingue bem o alto e o baixo, confunde o “b” e o “p”, o “n” e o “u”, o “ou” e o “on”, ou seja, não consegue perceber, no abstrato, as questões que não lhe foram supridas no concreto.

De acordo com Krech e Crutchfield (1973, p. 416), para que não haja perdas, a criança precisa ser estimulada a desenvolver-se no período em que estiver predisposta. Caso contrário, os benefícios psicomotores, funcionais, posturais, os hábitos e as coordenações serão prejudicados e suas possíveis recuperações jamais serão conseguidas com o mesmo aproveitamento.

Portanto, para trabalharmos com a organização do corpo no espaço devemos considerar a estruturação espacial, que nada mais é do que a orientação, a estruturação do mundo exterior referindo-se ao eu referencial, depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento.

Dominância lateral

A dominância lateral é uma característica que buscamos perceber desde a mais tenra idade, mas ela significa muito mais do que escolher a mão (direita ou esquerda) para escrever ou comer; refere-se ao esquema do espaço interno do indivíduo, que o capacita a utilizar um

lado do corpo com melhor desembaraço do que outro, em atividades que requeiram habilidade, caracterizando-se por uma assimetria funcional.

A definição da lateralidade ocorre à medida que a criança se desenvolve e, portanto, a lateralidade na criança não deve ser estimulada até que tenha sido definida, ou seja, quando a criança é forçada a usar um lado do corpo torna-se prejudicial para a lateralidade.

Segundo De Meur e Staes (1991), a criança percebe que trabalha naturalmente com uma das mãos, guardará sem dificuldades que “aquela mão” é a esquerda ou a direita.

Da mesma forma, em caso de lateralidade cruzada, a criança confundirá facilmente os termos “esquerda” e “direita”, por ser ora mais forte do lado direito (por exemplo, o pé), ora mais forte do lado esquerdo (a mão).

Quem nunca ouviu histórias de pais e mães, ou até mesmo de professores que forçavam a criança a segurar o lápis ou o copo com a mão direita, porque achavam errado, talvez por fatores culturais, escrever com a mão esquerda. Os pais e professores devem favorecer a escolha feita pelas crianças em relação a sua lateralidade, apenas auxiliando-as no desenvolvimento de suas habilidades.

Equilíbrio

Referimo-nos aqui à função em que os indivíduos mantêm sua estabilidade corporal durante os movimentos e quando em estado de imobilidade.

Para Fonseca (2009), obter um bom equilíbrio é essencial para a conquista da locomoção e a independência dos membros superiores. A dificuldade em equilibrar-se produz estados de ansiedade e insegurança, pois a criança não consegue manter um estado estático ou de movimento e isso atrapalha a relação entre equilíbrio físico e psíquico.

Socialmente, a criança pode apresentar tendência à inibição ou ao desejo de esconder e falta de confiança em si mesma. Nesse sentido, podemos dizer que o equilíbrio não se resume, exclusivamente, a uma atitude referente ao tônus muscular, mas que afeta psicologicamente a criança em suas relações sociais.

Organização látero-espacial

Durante o crescimento, naturalmente, se define uma dominância lateral na criança, resultando na tendência de ter maiores destrezas e habilidades de um lado de seu corpo em

relação ao outro. Isso ocorre porque, mesmo a lateralidade correspondendo a dados neurológicos, também é influenciada por certos hábitos sociais.

O conhecimento "esquerda-direita" decorre da noção de dominância lateral. É entendido como sendo a generalização, da percepção do eixo corporal, a tudo que cerca a criança. Esse conhecimento será mais facilmente aprendido quanto mais acentuada e homogênea for a lateralidade da criança.

Por essa razão não basta amarrar um lacinho ou fitinha na mão da criança e dizer-lhe que essa é a mão direita, se essa não for realmente trabalhada, estimulada. Ela precisa conhecer a terminologia como também dominar e distinguir direita de esquerda, lembrando que, por volta dos seis anos, momento em que se inicia o processo de alfabetização de forma sistemática, a criança tem conhecimento do lado direito e esquerdo do seu corpo. Considerando a orientação da grafia na língua portuguesa, da esquerda para a direita, o domínio da lateralidade é fundamental na fase inicial da aquisição da leitura e escrita.

Coordenação dinâmica

A coordenação dinâmica geral da criança, um bom domínio do corpo suprimindo a ansiedade habitual, diminui as tensões trazendo um controle satisfatório e a confiança com relação ao próprio corpo.

Com relação à coordenação dinâmica das mãos, Le Boulch (2001) diz que a habilidade manual ou destreza constitui um aspecto particular da coordenação global. Investe muita importância nas praxias, no grafismo, ao qual se deve dar uma atenção em particular.

A criança, quando apresenta algum distúrbio no desenvolvimento da coordenação (tanto global como da dinâmica das mãos), poderá apresentar dificuldades escolares, como a disgrafia que ultrapassa linhas e margens do caderno, pode ter dificuldades na apreensão de dedos e nos gestos.

Habilidades psicomotoras e processo de alfabetização

As habilidades psicomotoras são essenciais ao bom desempenho no processo de alfabetização. A aprendizagem da leitura e da escrita exige habilidades tais como:

- Dominância manual já estabelecida (área de lateralidade);
- Conhecimento numérico suficiente para saber, por exemplo, quantas voltas existem nas letras “m” e “n”, ou quantas sílabas formam uma palavra (área de habilidades conceituais);

- Movimentação dos olhos da esquerda para a direita, domínio de movimentos delicados adequados à escrita, acompanhamento das linhas de uma página com os olhos ou os dedos, preensão adequada para segurar lápis e papel e para folhear (área de coordenação visual e manual);
- Discriminação de sons (área de percepção auditiva);
- Adequação da escrita às dimensões do papel, reconhecimento das diferenças dos pares b/d, q/d, p/q etc., orientação da leitura e da escrita da esquerda para a direita, manutenção da proporção de altura e largura das letras, manutenção de espaço entre as palavras e escrita orientada pelas pautas (áreas de percepção visual, orientação espacial, lateralidade, habilidades conceituais);
- Pronúncia adequada de vogais, consoantes, sílabas, palavras (área de comunicação e expressão);
- Noção de linearidade da disposição sucessiva de letras, sílabas e palavras (área de orientação têmporo-espacial);
- Capacidade de decompor palavras em sílabas e letras (análise);
- Possibilidade de reunir letras e sílabas para formar novas palavras (síntese).

Para que a aquisição dessas capacidades aconteça serão necessárias grandes diversidades de vivências motoras, com atenção aos aspectos qualitativos, tais como ritmo, coordenação e descontração.

Nesse sentido, para Molinari e Sens (2002-2003), o movimento é uma significação expressiva e intencional, além de ser uma manifestação vital da pessoa humana. É pelo movimento que o envolvimento atinge o pensamento, dando ao movimento um conteúdo de consciência.

Com isso, tem-se que o desenvolvimento corporal depende das situações que o indivíduo vivencia em seu processo de vida e toda a sua experiência tem que acrescentar algo ao esquema corporal.

Oliveira (2005) considera que é pela visão e pela motricidade que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo. Entretanto essa descoberta por meio dos objetos só será positiva quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula.

Dessa forma, a educação psicomotora deve ser considerada com uma educação de base nos primeiros anos do ensino. Ela condiciona o processo de alfabetização pois leva a criança a

tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Por isso, para dar início ao processo de alfabetização, Fonseca considera como primeira necessidade

[...] alfabetizar a linguagem do corpo e só caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motores ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e respostas (FONSECA, 1996, p. 142).

De acordo com Oliveira (2005), existem alguns pré-requisitos relacionados ao desenvolvimento psicomotor que permitem à criança uma aprendizagem significativa em sala de aula.

E para isso é necessário que, como condição mínima, ela possua um bom domínio do gesto e do instrumento. Isso significa que precisará usar as mãos para escrever e, portanto, deverá ter uma boa coordenação fina. Ela terá mais habilidade para manipular os objetos de sala de aula, como lápis, borracha, régua, se estiver ciente de suas mãos como parte de seu corpo e tiver desenvolvido padrões específicos de movimentos, aprender a controlar seu tônus muscular é de suma importância, também, para dominar seus gestos.

Exercícios psicomotores na Educação Infantil

No ambiente escolar os exercícios psicomotores devem ser uma constante, pois colaboram para a efetivação da prática pedagógica tornar-se uma prática significativa, resultando em um aprendizado importante para a criança.

Nesse sentido, algumas brincadeiras que trabalham com o engatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um só pé, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão e materiais variados (passeios ao ar livre), possibilitam que as habilidades psicomotoras sejam desenvolvidas, alicerçando, concomitantemente, as questões cognitivas tão essenciais às tarefas escolares.

Outra possibilidade refere-se às atividades recreativas, por meio das quais podemos desenvolver os fatores afetivos em consonância com os psicomotores e que são expressos na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano.

Como exercícios de pré-escrita, a criança necessita do domínio do gesto, estruturação espacial e orientação temporal que são os fundamentos básicos para a aquisição com destreza

da escrita. Uma vez que, para apresentarmos uma escrita legível e habilidosa, não basta fazer “caligrafia”, faz-se necessário que tenhamos nossa coordenação motora fina, e demais domínios psicomotores para que o desempenho seja realizado a contento.

Sendo assim, para a escrita, necessitamos de: direção gráfica, pois escrevemos horizontalmente da esquerda para a direita (lateralidade); noções topológicas básicas (em cima e embaixo (n e u), de esquerda e direita, de oblíquas e curvas (g e q)); noção de antes e depois, sem o que a criança não inicia seu gesto no lugar correto (escrita espelhada, flutuando entre as linhas).

Os exercícios de pré-escrita e de grafismo são necessários para a aprendizagem das letras e dos números, sua finalidade é fazer com que a criança atinja o domínio do gesto e do instrumento, a percepção e a compreensão da imagem a reproduzir. Esses exercícios podem ser divididos em exercícios puramente motores ou exercícios de “grafismo”, exercícios preparatórios para a escrita na lousa e no papel.

Considerações finais

Procuramos, neste artigo, sem desconsiderar as contribuições que o construtivismo trouxe para o entendimento do processo de aquisição da leitura e da escrita, defender a revalorização de uma prática especificamente voltada para a psicomotricidade na Educação Infantil, auxiliando as crianças no processo de aquisição da leitura e escrita, foco dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 03 maio 2020.

- CAMUS, J. **L'enfant maladroït**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.
- DANTAS, H.; LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1991.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade: Filogêneses, Ontogênese e Retrogênese**. Artes Médicas, 2009.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY J.D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2013.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. **Elementos de Psicologia**. v.1. São Paulo: Pioneira/MEC, 1973.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VIGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/USP, 1988.
- MOLINARI, A. M. da P.; SENS, S. M. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. **Revista PEC**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 85-93, 2002-2003.
- OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, Revista Pedagógica, Artmed Editora, v. 7, n. 29, p. 18-22, 2004.

Como referenciar este artigo

ARANDA, Eduardo Henrique; REINA, Fábio Tadeu; MONTEIRO, Dirce Charara. Revalorizando a psicomotricidade no processo de desenvolvimento da escrita. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 96-117, jan./jun., 2020. e-ISSN 2526-3471. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i1.13515>

Submetido em: 29/01/2020

Revisões requeridas: 10/03/2020

Aprovado em: 02/05/2020

Publicado em: 19/06/2020