

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA INFANTIL TRADICIONAL

Fabiane Diniz Oliveira Silva¹

Helenice Maria Tavares²

RESUMO: Este trabalho visa apresentar e refletir, por meio da realização de um estudo de caso, experiências de como a Psicomotricidade Relacional pode auxiliar na melhoria da qualidade no trabalho realizado em escolas de educação infantil tradicional, visando um avanço na condição das relações ali estabelecidas. O interesse em questão foi o de possibilitar que crianças se utilizem de seu corpo e do corpo do colega nesta etapa de conhecimento e conquistas emocionais, motoras e cognitivas, favorecendo a qualidade nas relações já existentes e facilitando o estabelecimento de outras. O estudo de caso apresentou mudanças nos relacionamentos e nas estratégias de contato feitas pelas crianças, mudanças de comportamento, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

UNITERMOS: Educação infantil. Psicomotricidade relacional. Relações. Afetividade.

Relational psychomotricity in traditional school children

ABSTRACT: This paper aims to show and reflect, by a case study realization, experiences of how can the Relational Psychomotricity help in improving the quality of the work done in traditional preschools, seeking for an evolution condition in the established relations? The interest, at issue, was to enable these children to use their body and other ones bodies, to help at this stage of knowledge and emotional, cognitive and motor skills achievements, promote quality on existing relationships and makes easier that other relationships could be established. For these results, we performed a study case, demonstrating significant changes in relationships, children strategies of contact, behavior changes, favoring the cognitive, social and affective development.

KEYWORDS: Education. Relational psychomotor. Relationship. Affection.

Devido à diversidade de crianças que frequentam a escola de educação infantil pública, o número e a qualidade de relações também são variados, fazendo-se necessário a utilização de instrumentos e estratégias diversas para auxiliar no desenvolvimento e na melhoria dessas relações, tornando a psicomotricidade uma prática favorecedora do estabelecimento de vínculos, influenciando em todos os aspectos do desenvolvimento da criança, que se utiliza do corpo como objeto para promover essa relação com o mundo.

Como a Psicomotricidade Relacional pode auxiliar na melhoria da qualidade no trabalho realizado em escolas de educação infantil tradicional, visando um avanço na

¹ Especialista em Educação Especial, aluna do curso especialização em Psicomotricidade, professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia (fabi_dos@hotmail.com.br).

² Mestre em Educação – Concentração em Psicanálise pela Cambridge International University (Inglaterra), professora-orientadora no Curso de Especialização em Psicomotricidade da Faculdade Católica de Uberlândia (tavareshm@netsite.com.br).

condição das relações estabelecidas? O interesse em questão foi de possibilitar o uso, pela criança, de seu próprio corpo e do corpo do colega nesta etapa de conhecimento e de conquistas emocionais, motoras e cognitivas, tornando-a mais saudável.

Para atingir estes objetivos propusemos a realização de sessões de psicomotricidade vivenciada em uma sala da educação infantil, em uma instituição pública, caracterizando um estudo de caso, pois como coloca Laville e Dionne (1999, p. 156):

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível.

Antes de iniciarmos os relatos, fazem-se necessárias algumas considerações sobre educação infantil e psicomotricidade.

A escola de educação infantil sofreu transformações, influenciadas pela situação histórica do homem e do papel social da criança. Desde o início dos tempos, há relatos de preocupação de como deve ser a educação de crianças, principalmente as pequenas.

Na antiguidade, quando a criança era vista como um adulto em miniatura, a educação era no mesmo sentido, rígida, não respeitando as diferenças entre crianças e adultos. A evolução do homem e as descobertas tecnológicas e científicas alteram essa visão, passando a criança a ser vista como um ser em desenvolvimento, tornando necessária, assim, a mudança de paradigma em relação à educação, como coloca Oliveira (2002, p. 65):

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesmo. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Em vez do disciplinamento exterior, propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos.

A educação infantil começou a sofrer grandes influências da filosofia, da psicologia, da pedagogia e de várias outras áreas do conhecimento, tudo visando o aprimoramento desta modalidade de ensino, cujo início partiu da intenção de se propiciar cuidados básicos às crianças de baixa renda, cujas mães estavam se inserindo no mercado de trabalho, e de se combater e resolver problemas ligados à sobrevivência de crianças em situações de risco, o que fazia com que as instituições de educação infantil apresentassem um caráter assistencialista.

Com a evolução da sociedade, a criança passou a ser vista como um ser único, com necessidades e potencialidades específicas, sendo necessária a evolução das instituições que dela cuidam, alterando o caráter de assistencialista a educativo.

Hoje, a educação infantil, que contempla crianças entre 0 e 3 anos, em creches, e entre 4 e 5 anos, em pré-escola, é vista como base fundamental para o ensino posterior. Essa fase de escolarização vem sendo amplamente estudada, planejada e conceituada, por esse motivo o Referencial Curricular Nacional, coloca que:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998, p. 17).

A partir da visão de criança como um ser completo e do respeito a sua individualidade, ela vem sendo inserida em um contexto escolar com objetivos, conteúdos e metodologias diferenciadas, com característica mais lúdica, incorporando a essas metodologias aquilo que a criança mais gosta de fazer: brincar. Conforme postulado no Referencial Curricular Nacional:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiros), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (BRASIL, 1998, p. 28).

Assim, brincadeiras que levem a criança a expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades são fundamentais nesta fase do desenvolvimento infantil.

Para que esta situação seja contemplada em sua totalidade, a utilização da psicomotricidade torna-se um instrumento de grande auxílio.

A psicomotricidade surge para fornecer respostas às dificuldades e aos problemas baseados nos aspectos motor e cognitivo que neurologistas não conseguiam solucionar. Com o passar do tempo, a psicomotricidade começou a sofrer influência da filosofia (Descartes), da pedagogia, da psicologia (Piaget e Wallon) e de várias outras áreas do conhecimento.

Dessas influências decorreram mudanças de visão em relação ao corpo, que, de início, era visto apenas como um instrumento para o trabalho; depois, considerado como algo que sente, que possui emoções e, por último, é visto como algo que interage e se relaciona com o mundo.

Ao falar de vertentes da psicomotricidade é apropriado que se diga que todas elas avançam com um perfil funcionalista, utilizando ferramentas para atuar sobre o corpo de forma mecânica, embora a fundamentação teórica utilizada por alguns psicomotricistas contemple a necessidade de

entender o ser humano como uma totalidade (NEGRINE, 1995, p. 36).

Neste contexto, o trabalho voltado para a psicomotricidade também sofreu grandes variações. A primeira grande mudança teve como objetivo superar o dualismo cartesiano, que colocava o corpo completamente separado da alma, até então o trabalho realizado era de educação motora para aqueles com debilidades motoras e lesões no sistema nervoso, mas quando se começa a encontrar pessoas com dificuldades motoras sem lesões orgânicas, novas discussões são feitas, surgindo, então, a reeducação psicomotora que via o corpo como uma máquina. Conforme Levin (1995, p. 41):

Esta reeducação psicomotora responde a uma concepção de sujeito que traz consigo o conceito de corpo como uma máquina de músculos que não funcionam e que, portanto, devem ser reparados, e, à medida que isso é feito, melhoram “paralelamente” (doutrina do paralelismo mental-motor), a inteligência e o caráter do infante, ainda que, deste modo, como já sabemos o que fica aí perdido como resto é o corpo de um sujeito desejante.

Já a terapia psicomotora era baseada na emocionalidade deste corpo, dando “importância à emoção, à expressão e à afetividade, considerando o corpo, a motricidade e a emocionalidade como uma globalidade e uma totalidade em si mesma” (Levin, 1995, p. 41).

Na clínica psicomotora, o terapeuta é o objeto de transferência do paciente, em sua relação de troca com o mundo ao redor. Ainda citando Levin (1995, p. 42), “é aquela na qual o eixo é a transferência e, nela, o corpo real, imaginário e simbólico é dado a ver ao olhar do psicomotricista”. Sofreu grande influência da teoria psicanalítica no que tange à visão de corpo que sente e se relaciona com tudo e todos ao seu redor. Desta forma, nessa concepção, o indivíduo demonstra com ações corporais aquilo que simbolicamente deseja que seja observado (aqui é importante analisar o real, o imaginário e o simbólico).

A concepção de psicomotricidade mais usada atualmente é a de Educação Psicomotora, focada nas potencialidades da criança, com atividades preventivas, sem estar baseada em sintomas apresentados. Mello (1993) explica que esta é voltada às crianças “normais”, e que está inserida na educação básica da criança, tendo início na educação infantil.

É importante destacar que durante todo o percurso da psicomotricidade, vários autores, não só da área da educação, estudaram, pesquisaram e escreveram sobre ela. Cada qual contribuindo com seus resultados de pesquisa e propondo mudanças.

O termo psicomotricidade foi usado pela primeira vez em 1900 por Karl Wernecke, mas antes dele, autores destacados em diversas áreas já discorriam sobre o corpo e seus movimentos e a importância dessa relação para o homem.

Mas foi a partir de influências de autores como Sigmund Freud, Henry Wallon, Jean Piaget, Melaine Klein e outros que o conceito de psicomotricidade começa a ser diferenciado.

A psicomotricidade passa por várias mudanças de paradigma, o que de início era para ser

utilizada como efeito de cura de síndromes motoras, passa por momentos em que se baseia em testes psicomotores, até ser percebida como instrumento de observação e intervenção da relação entre desenvolvimento motor, a afetividade e a inteligência, sendo conceituada pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade como:

a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, 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, sua linguagem e sua socialização (SBP, 1999)

Hoje podemos dividir a psicomotricidade em duas vertentes: a funcional e a vivenciada. O trabalho psicomotor funcional pode ser dividido em oito fundamentos que, mediante a utilização de aspectos lúdicos, são imprescindíveis para o desenvolvimento infantil: esquema corporal, lateralidade, organização espaço-temporal, tonicidade e equilíbrio, capacidades perceptivas, coordenação motora global, coordenação motora fina, coordenação visomotora manual e pedal.

O esquema corporal tem por objetivo o reconhecimento do corpo e de suas possibilidades, “é a consciência do próprio corpo, de suas partes, com movimentos corporais, das posturas e das atitudes” (FILHO, 2001), enquanto que a tonicidade e o equilíbrio referem-se à adequação quanto à tensão dos músculos para promover movimentos. Mello (1993, p. 39) coloca que:

Tonicidade é uma tensão dos músculos, pela qual as posições relativas das diversas partes do corpo são corretamente mantidas e que se opõe às modificações passivas dessas posições (...). É uma atividade, segundo Le Boulch (1982, p. 38), primitiva e permanente do músculo. Equilíbrio, com base nas definições de Tubino (1979) e Mainel & Schabel (1984), é a capacidade de manter-se sobre uma base reduzida de sustentação do corpo, através de uma combinação adequada de ações musculares e sob influência de forças externas.

Já a lateralidade tem como função a definição de dominância lateral da criança, é o uso que a pessoa faz de uma das duas partes do seu corpo. Todas as funções corporais são determinadas pelo lado esquerdo ou pelo direito, não se trata se a pessoa será destra ou canhota, mas sim dos hemisférios do cérebro (FERREIRA, 1992, p. 24).

A organização espaço-temporal tem a ver com a colocação do corpo no espaço, sua localização em relação a si e aos outros, conforme explicado por Hurtado (1991, p. 83):

Organização espacial: é a capacidade de situar-se e orientar-se a si próprio, localizar outros e objetos num determinado espaço. É ter noção dos acontecimentos de direção (acima, abaixo, lados direito e esquerda, frente e atrás), distância (longe, perto, longo, curto),

basicamente [...] Organização temporal: capacidade de avaliar intervalos de tempo e de estar ciente dos conceitos de tempo.

As capacidades perceptivas estão relacionadas aos sentidos, responsáveis pelas sensações e experiências que proporcionam a aprendizagem, Filho (2001) os descreve como:

Aquisição de conhecimentos por meio de impressões sensoriais do mundo exterior e do próprio corpo. É o fenômeno de captar, distinguir, associar e interpretar as sensações.

Ainda de acordo com o autor, essas sensações são percebidas da seguinte forma: a) Visual: trata-se da percepção de objetos, formas, comprimentos, quantidades, tamanhos, orientações, situações, pessoas, cores, espessuras etc.; b) Auditiva: distinção, por meio do ouvido, dos sons, ruídos, ritmos e tonalidades; c) Gustativa: verificação, pelo gosto, de diferentes sabores: doce, azedo, amargo, salgado etc.; d) Olfativa: identificação, por meio do olfato, de diferentes perfumes, odores e cheiros característicos; e) Termo tátil: interpretação das sensações térmicas e táteis relacionadas com formas, tamanhos, texturas, pesos, temperaturas etc.

A coordenação motora global está voltada para a utilização dos músculos para promover movimentos amplos, conforme explica Filho (2001): “Vislumbrada nos grandes movimentos com todo o corpo, envolvendo as grandes massas musculares”. Em contrapartida, a coordenação motora fina relaciona-se a movimentos complexos e de maiores habilidades, Mello (1993, p. 38), o pontua como “o trabalho de forma ordenada dos pequenos músculos. Engloba principalmente a atividade manual e digital, ocular, labial e lingual”.

A coordenação viso motora manual e pedal é para Hurtado (1991, p. 33) “a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo todo ou de partes”. Influenciam na realização os movimentos necessários ao andar, ao correr, ao arremessar, chegando até aos mais refinados como cortar, bordar, desenhar e escrever.

Nesta visão de atuação, quando alguns destes fundamentos não são bem trabalhados no indivíduo, ele apresenta vários problemas psicomotores e de aprendizagem, destacando que grande parte deles já começa a ser trabalhado e estimulado desde o início da vida.

As principais características do trabalho voltado para a psicomotricidade funcional estão no fato da criança imitar o modelo do professor, não tendo escolha sobre que irá fazer, tornando-se dependente, já que é o profissional quem dirige o programa e comanda as sessões. Isto torna a prática com enfoque apenas no aspecto motriz, não valorizando as relações e evitando o contato corporal das crianças.

Dentre o trabalho da psicomotricidade funcional, podemos destacar Aucouturier e Lapierre, professores de educação física franceses, que nas décadas de 70/80 favoreceram a mudança de paradigma ao implementarem a psicomotricidade vivenciada.

Essa ruptura surge por meio da insatisfação de psicomotricistas funcionais, que não se contentavam em ver o corpo somente como algo funcional, preocupavam-se com o corpo como um todo,

situado no tempo e no espaço.

O que mais caracteriza o trabalho psicomotor vivenciado é o fato de a criança possuir vários modelos, é ela quem decide a brincadeira, tornando-se mais independente e respeitada como um todo.

O profissional assume uma postura de mediador, de escuta atuante em sala com a professora, o que facilita sua compreensão e interação com a criança, estimulando-a na prática psicomotriz.

Nesta perspectiva, um corpo se situa, sente, age e se relaciona com o meio, se integra a partir de suas experiências, vivências, que se iniciam já na relação mãe e filho.

Com o desenvolvimento dessa relação é que o corpo começa a se perceber no espaço e perceber o outro, além de iniciar sua jornada de sensações, agradáveis ou não.

Essas sensações deixam marcas no psíquico da pessoa (o que irá influenciá-la durante toda sua vida) e que poderá ser expresso pela fala do adulto, quando necessário. Para chegar a tal objetivo, Aucouturier e Lapierre basearam-se na psicanálise e no jogo, conforme salienta Cabral (2001, p. 37):

Partindo então da ideia de que o jogo é a expressão dos desejos inconscientes e de que pode expressar também as angústias, os psicanalistas começaram a se apropriar do brincar como modo de abordagem psicoterápica das crianças.

Caracterizado pelo prazer de brincar, o jogo livre, no qual a criança demonstra seus fantasmas, desejos etc., permite a ela, de forma lúdica, trabalhar aquilo que a incomoda e a incorporar regras e conhecimento de forma espontânea, bem como expressar-se sem a preocupação de ser reprimida. Este jogo deve ocorrer em um espaço específico e com tempo disponível para a criança, sem restrições. O material pode variar de acordo com as sessões e a necessidade de cada criança, mas o principal material é o corpo, este tem que estar disponível para as experiências que estão por vir.

É fundamental a presença e disponibilidade do profissional, que tem como função observar, manter uma postura de escuta, estar aberto para o aluno e disponível tanto corporal quanto emocionalmente, pois ele também é um objeto de troca, conforme Cabral (2001, p. 41) “o jogo se insere num diálogo ou pelo menos numa relação com o adulto, que lhe concede uma significação social”.

É importante ressaltar que Aucouturier, que se baseia na teoria de Piaget, possui sessões estruturadas, trabalha com o jogo sensório motor, visando desenvolver o cognitivo, possui parâmetros de observação baseados no espaço, tempo, movimento e objeto.

Já Lapierre baseia-se nos estudos de Wallon, seu principal objetivo a experiência corporal do aluno, privilegia o jogo simbólico, acreditando que crianças e adultos desenvolvem-se com a psicomotricidade, para ele toda ação e material utilizado tem grande simbolismo.

Este estudo se baseia em Lapierre, na Psicomotricidade Relacional, preocupando-se com a prevenção e a saúde do indivíduo, além do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional. Para alcançar tais objetivos, são introduzidos jogos espontâneos

em que o corpo participa em todas as suas dimensões, privilegiando a comunicação não verbal, onde, através de situações lúdicas e dinâmicas, joga com o corpo em movimento, buscando induzir situações nas quais sejam expressos atos desencadeados por sentimentos, que somente mais tarde traduzirão em termos conscientes, as emoções em que se originaram, ou seja, num primeiro momento de forma impulsiva e inconsciente, para depois chegar ao consciente (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 40)

Esta prática permite à criança entrar em contato com ela mesma e liberar seus desejos, prazeres, medos, ansiedades, comunicar-se consigo mesma e perceber o prazer de estar vivo. O objeto de estudo são as relações do indivíduo, em qualquer faixa etária, com o mundo social, emocional, psicológico. Para tanto, utiliza-se a expressão não verbal, produzida pelo corpo inserido nestas relações, o que fica claro no discurso de Vieira; Batista; Lapierre (2005, p. 44) quando colocam que é por meio de “vivências corporais, que vamos nos apropriando da realidade para pouco a pouco, ir construindo progressivamente nosso modo singular de estabelecer relações”.

O corpo é utilizado como instrumento, pois sua comunicação com o meio é carregada de componentes subjetivos e facilmente decodificada por olhos atentos e preparados. Mas é importante que o profissional que observa também esteja preparado corporalmente para se envolver, pois durante a sessão ele abrirá mão da palavra e, assim como o aluno, só utilizará seu corpo para se comunicar.

O contato corporal entre aluno e profissional é inevitável e extremamente salutar, pois, conforme Vecchiato (1989) é importante um local que possibilite movimentação livre, objetos para a criança interagir, mas principalmente um corpo aberto e disponível para a interação.

Para facilitar esta expressão e comunicação, é utilizado o jogo corporal (jogo simbólico), por fazer com que a pessoa libere sensações e pulsões que na vida real seriam tachadas como inapropriadas. Este tipo de jogo faz com que as proibições caiam por terra, facilita o retorno à infância e a total entrega do aluno, conforme aponta Cabral (2001, p. 40):

o brincar serve para realizar desejos, buscar o prazer, mas também para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduziriam a angústia se não fossem expressos desta forma simbólica.

Com tal objetivo, o psicomotricista, utiliza-se de materiais funcionais que remetem ao simbólico de uma maneira discreta e delicada, assim a criança brinca sem perceber conscientemente o que está sendo trabalhado inconscientemente: “esse material, em sua simplicidade, favorece o jogo espontâneo e até mesmo a possibilidade de uma produção de caráter simbólico” (VECCHIATO, 1989, p. 32). Assim, esses materiais proporcionam ao psicomotricista uma leitura e intervenção adequada a cada sessão, fornecendo dicas do que poderá ser utilizado nas próximas sessões.

As sessões são organizadas em ritual de entrada, jogo, ritual de saída. O ritual de entrada é benéfico, uma vez que fornece a segurança e se instaura como hábito que ajuda a marcar a rotina diária. Ter um ritual em relação à forma de se colocar, fazer ou dizer para começar a jogar, ajuda o indivíduo a estruturar seu pensamento no início da sessão e a inibir seu desejo de movimento e jogo imediato.

Vieira, Batista & Lapierre (2005) colocam que o jogo pode ser dividido em nível de análise em dois momentos: o sensório motor, que é a descarga emocional, a descoberta, a desinibição, que permite desenvolver o concreto, entrar em contato com o corpo, o facilitador e o objeto para que, após essa exploração, possa desencadear o segundo momento, que é o jogo simbólico. Este inicia a expressão profunda da afetividade do sujeito. Neste momento é que o psicomotricista observa e decodifica a utilização do material, intervém para auxiliar na evolução ou contenção do jogo quanto à realidade e auxilia a expressão e a elaboração do que está sendo demonstrado.

Ao final da sessão é importante que o aluno participe da representação, momento no qual ele registra o que viveu; isto permite que ele volte à realidade, inicie o processo de elaboração e interiorização daquilo que foi expresso para organizar-se cognitivamente. Em alguns momentos, torna-se importante o momento de relaxamento, em que a criança precisará parar para regular sua atividade e realidade.

O ritual de saída é o momento no qual o aluno expressa as representações do que mais gostou ou não na sessão. Nesta etapa é que ele trabalha sua autonomia, responsabilidade, relação e tomada de consciência da realidade.

É importante ressaltar que o trabalho de Psicomotricidade Relacional foi realizado com um grupo de vinte e quatro crianças, com média de idade de três anos, que frequentam uma escola de educação infantil municipal tradicional e ficam na instituição em período integral.

Em sala, as crianças são acompanhadas por uma professora regente e duas educadoras no período da manhã, e outras duas no período da tarde. A turma é constituída por oito meninas e dezesseis meninos.

A utilização da psicomotricidade vivenciada com este grupo teve como objetivos observar como as crianças se relacionam entre si e como se dá essa relação com objetos e com o próprio corpo, voltando-se para o aspecto afetivo dessa relação. Para tanto, foram selecionadas no grupo quatro crianças que se tornaram o foco da observação desta pesquisa.

Para o trabalho, foram propostas quinze sessões de psicomotricidade relacional, com duração de cinquenta minutos cada, assim estruturadas: cinco minutos para o ritual de entrada, trinta e cinco minutos para o jogo/brincar, cinco minutos para o registro, e cinco minutos para o ritual de saída.

Os materiais utilizados foram: bolas, bambolês, colchões, sucatas, garrafas pets, jornais, bexigas e jogos de montar, todos escolhidos com o propósito de facilitar a interação da criança no aspecto funcional, visando uma possível simbolização.

Para o registro, foram utilizadas folhas de papel sulfite e giz de cera, com poucas variações durante o processo.

No início, a intenção era observar as crianças que apresentassem reações curiosas durante as sessões, sem necessariamente fixá-las, porém, após as primeiras sessões, percebemos que estávamos observando as mesmas crianças, por apresentarem a mesma reação da sessão anterior.

Vale ressaltar que o nome de todas as crianças foi trocado para preservar suas identidades.

Uma delas, aqui chamada de Ana, é uma criança doce, carismática e tímida que se relaciona bem com os colegas, frequenta a escola desde 2008, aparenta ter uma relação de confiança com a mãe e as educadoras a sua volta. Desde a primeira sessão, durante o período de jogo, ela se isolava, buscando um lugar seguro na sala, normalmente embaixo de sua mochila. Não se relacionava com os colegas, e muito pouco com os materiais disponíveis e, quando o fazia, era sempre em seu aspecto funcional, ou o pegava para apenas ficar segurando-o. Quando percebia a movimentação das outras crianças perto de si, logo pegava seu material e saía para outro local, menos movimentado. Assim que seu interesse pelo material acabava ela calçava seu chinelo, demonstrando que queria que a sessão acabasse logo. Raramente aceitava brincar com os colegas, e quando o fazia era com os mais calmos, aqueles que sentavam para brincar.

Durante o registro, Ana relatava desenhar o objeto de brinquedo, mas nunca o que havia brincado. Na conversa final, raramente falava. Quando questionada sobre o que havia brincado, ria e se encolhia toda. Só começou a falar por volta da sétima sessão, mesmo assim continuando a falar do brinquedo e nunca de como este havia sido utilizado por ela.

Ao longo das sessões, suas reações pouco modificaram, assim como seu relacionamento em sala, sua timidez e seu distanciamento da agitação dos colegas.

Ana apresentou dificuldades para explorar o material e o espaço, para criar uma relação com o outro e insegurança para verbalizar. Como lembra Vecchiato (1989), os espaços da sala eram utilizados por ela como refúgio, lugares com maior carga corporal do adulto; a utilização funcional do objeto e a não relação com o colega ficava perceptível na falta de verbalização, pois para ela a sessão ainda não tinha um valor simbólico.

Já Clara era uma criança agitada, com personalidade forte, manhosa, mas carinhosa e seguidora de algumas regras e limites. Demonstrava um relacionamento funcional com os brinquedos, mas sempre agitada, correndo, gritando; poucos materiais a influenciavam a brincar sentada e, mesmo assim, por pouco tempo, ela compartilhava com os colegas, interagia com eles, mas logo perdia o interesse. Quando se cansava, logo chegava perto da facilitadora e pedia para desenhar, pois sabia que esta era a parte final da proposta. Mas se o material a interessava, não queria parar de brincar e sempre demonstrava resistência para fazê-lo.

Durante as dez primeiras sessões, desenhava uma bicicleta, que relacionamos com a vontade de querer ir embora, já que seu pai a buscava assim, porém, na verbalização contava exatamente do que havia brincado.

Pudemos perceber que a menina evoluiu na autoconfiança, pois sua manha diminuiu consideravelmente; começou a se interar com os colegas e a ser menos agressiva com eles, embora ainda apresente características marcantes para chamar a atenção. Acreditamos que com um pouco mais de tempo, sessões que a possibilitem exercitar emoções variadas, como frustração, poder, afeição, alegria, em pequenas doses, e variedade de materiais o resultado será mais pontual.

Em contrapartida, José é agressivo com os colegas, não gosta de seguir regras, e adora chamar a atenção. Durante as sessões, percebemos uma autoestima baixa e a necessidade de aprovação do outro, já que

brincava apenas com o mesmo colega, sempre tentando separá-lo dos demais, e sempre questionando “você é meu coleguinha?”, “é meu colega, não seu!”. Quando a resposta ao questionamento era negativa, José começava a chorar, se isolava, agredia aqueles que roubavam a atenção do outro.

Na 9ª sessão, começou a trocar de parceiros e quando o amigo de antes queria algo, não se importava em negar e continuar a desfrutar do prazer da brincadeira, ao ponto de dizer ao colega “para de chorar, agora estou brincando com ele, depois eu brinco com você”.

Desde então, sua posição durante as sessões mudaram, não mais queria a aprovação dos colegas, pretendia se destacar deles. Para tanto, utilizava-se da quebra das regras e do combinado, fazendo com que a toda hora, tanto a facilitadora quanto os colegas, o observassem e fossem falar com ele, lembrando-o do combinado.

Seus registros e verbalizações também mudaram, no início imitava o que o colega falava, depois, já verbalizava primeiro para demonstrar que era original o que falava, e desenhava aquilo que realmente brincara.

No período em que ocorreram as sessões, ele modificou muito seu relacionamento com os colegas, sua agressividade começou a oscilar muito entre os extremos de bater e apanhar. No entanto, sua demonstração de crescente autoestima e aceitação foi notável e de grande importância para sua relação com os colegas.

As sessões e os materiais propostos proporcionaram a esta criança um conhecimento de si, possibilitando o amadurecimento de sua autenticidade e criatividade. Quando José percebeu que era agente ativo das relações afetivas tanto com os objetos quanto com os outros, sua autoconfiança cresceu e ele começou a apresentar ações para se destacar dos outros. Vecchiato (1989) chama a isso de jogo de oposição (ao quebrar os combinados) e o de regulamento (segue as regras, mas não sempre).

A última criança analisada é Maria, menina tímida, retraída, de fácil relacionamento. Nas primeiras sessões, apresentava a mesma reação de Ana, ou seja, se isolava, não brincava, não verbalizava. No decorrer das sessões, começou a brincar, apresentando uma postura submissa, pois brincava daquilo que o outro queria, sempre o seguindo, protegendo, como se precisasse daquilo para ser aceita.

Foi evoluindo, começando a direcionar a brincadeira, tomar a frente, com mais confiança e alegria, e o mais importante sentia prazer em brincar sozinha, não sentia mais tanta necessidade do outro.

Maria nunca gostou de ajudar a guardar os materiais no final de cada sessão, mas também não atrapalhava as outras crianças, apenas sentava e esperava a próxima etapa. Seus registros passaram da não verbalização a imitações até finalmente chegar à total construção individual, tanto funcional, quanto simbólica.

No nosso entendimento, Maria foi a mais beneficiada com as sessões, sua timidez e autoconfiança foram altamente modificadas. Hoje, a menina já demonstra uma postura de liderança, sua autoestima está mais elevada e a criatividade e espontaneidade estão sendo exploradas. Aprendeu o valor de suas decisões e que não precisa, necessariamente, do outro para brincar; seu grupo de relacionamento expandiu, já que se permite brincar com todos da

sala; não aceita brincar daquilo que não quer, conseguindo alterar seu foco de brincadeira, é uma criança que demonstra grande prazer em brincar tanto sozinha quanto com os colegas.

Essa criança passou por várias estratégias (submissão, imitação, poder, privacidade) para chegar a apresentar autonomia e iniciativa marcantes. Para tanto, ela utilizou-se da relação que tinha com o outro, melhorando a relação que tinha consigo mesma e voltando com uma resposta para o colega, ampliando qualitativamente o conhecimento de si, sua atuação no espaço e com o colega.

Mesmo frente à grandiosidade do trabalho, sentimos que alguns aspectos influenciaram de forma negativa como, por exemplo, o número de crianças em relação ao tamanho da sala, o material, e o número de adultos observando, haja vista que as educadoras participaram das sessões e, por mais que auxiliassem, ficavam receosas de interferir e atrapalhar a observação geral.

Entretanto, foi uma experiência de valor inestimável para a turma, pois, de modo geral, todos se beneficiaram da experiência, o que demonstra que, mesmo frente a alguns obstáculos, a psicomotricidade relacional funciona em uma sala de aula tradicional, auxiliando no desenvolvimento das crianças frente às relações que elas estabelecem, viabilizando-os a conhecer o próprio corpo, suas dificuldades, habilidades, potencialidades e limitações para que, assim, a criança tenha facilitados seus relacionamentos futuros, que irão influenciar seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, afetivo e social.

As escolas de educação infantil e fundamental priorizam o trabalho funcional feito com a criança, como se ela fosse um robô, executora de funções sociais, sem questionar o porquê e sempre de maneira impecável.

Não sendo valorizada ou questionada, como a criança faz essas apreensões? O que essas apreensões causam a ela? Como fazer para que este aprendizado seja feito de forma satisfatória e prazerosa?

A psicomotricidade relacional nos dá essa possibilidade, de forma lúdica, de entender quais as reais necessidades relacionais e afetivas das crianças, oportunizando espaços para que elas sejam trabalhadas e melhor desenvolvidas, tanto individual quanto socialmente.

Utilizando um espaço restrito, materiais já existentes na escola e tendo o corpo como principal objeto, foi possível desenvolver um trabalho de psicomotricidade relacional na escola com resultados satisfatórios, para todo o grupo.

Houve um grande avanço nas relações estabelecidas no grupo, tanto no âmbito intrapessoal como no interpessoal, ficando evidente a ampliação destas relações na turma como um todo. Porém, faz-se necessária a continuidade do trabalho, ampliando o número de sessões, pois todo processo de crescimento e desenvolvimento demanda um tempo de vivências, internalizações e reelaborações desses vividos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CABRAL, S. V. Corpo Integrado. In: **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001, p. 15-18.
- _____. Jogo Psicomotor Relacional. In: **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001, p. 35-46.
- FERREIRA, Idalina L.; CALDAS, Sarah P. S. **Atividades na pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- FILHO, Gerson, C. S. Aspectos ligados à construção do esquema corporal em crianças. **Revista Sprint Body Science**, jan./fev. 2001.
- HURTADO, J. G. G. M. **Dicionário de Psicomotricidade**. Porto Alegre: Prodil, 1991.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, Belo Horizonte: Artes Médicas Sul, Editora da UFMG, 1999.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LEVIN, E. História da Psicomotricidade. In: **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 21-43.
- MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. In: _____. (Org.) **Henry Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- MELLO, Alexandre. **Psicomotricidade, educação física, jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1993.
- MEUR, A.; DE STATES, L. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1991.
- NEGRINE, A. Fontes epistemológicas da psicomotricidade. In: **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade alternativa pedagógica**. Porto Alegre: Pallotti, 1995, p.33-74.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANCHES, P.A.; MARTINEZ, M. R.; PENALVER, I. V. **A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa**. Tradução de Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

S.B.P. **Sociedade Brasileira de Psicomotricidade**. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2009.

VECCHIATO, M. **Psicomotricidade relacional e terapia**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática**. Curitiba: Filosofia Editora, 2005.

Submetido em 25 de setembro de 2009

Aprovado em 05 de abril de 2010