

KAREN MARTINS PINHEIRO

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO
DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ESCOLARES DE 6 E 7 ANOS.**

Monografia apresentada à disciplina de Seminário em Monografia como requisito parcial à conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Profº. Dr. Wagner Campos

A Deus, e a meus pais, que com seus esforços e determinação, educaram-me para pensar no homem em primeiro lugar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me criou e me deu a capacidade de assimilar o conhecimento e aplicá-lo a serviço da sociedade. Posteriormente aos meus pais, que com sua força e dedicação, encararam todos os obstáculos da vida a fim de proporcionar condições dignas de vida para nossa família. Ao meu namorado Rodrigo T. Navarro, por ter me incentivado e me acompanhado nesta jornada de trabalho e estudos, dando-me a mão forte e me acolhendo em todos os momentos em que eu tropeçara. A meu irmão Marcelo G. P. Filho e a todos os meus amigos, por terem me incentivado e compreendido o significado de ter iniciado e concluído o curso de Licenciatura em Educação Física. Por fim, ao meu orientador Wagner Campos por toda a atenção, incentivo e dedicação neste tempo de orientação.

SUMÁRIO

Resumo.....	v
1.0 INTRODUÇÃO	1
1.1 PROBLEMAS	1
1.2 DELIMITAÇÕES	1
1.3 JUSTIFICATIVA.....	1
1.4 OBJETIVOS.....	1
2.0 REVISÃO DE LITERATURA	2
2.1 HISTÓRICO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL	2
2.2 FASES DO DESENVOLVIMENTO	6
2.3 ÁREAS DO COMPORTAMENTO	11
2.4 INDIVIDUALIDADE/ DIFERENÇAS INDIVIDUAIS	14
2.5 PAPEL DO VÍNCULO	14
2.6 A IMPORTÂNCIA DO AUTO-CONCEITO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	15
2.7 PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL	18
2.8 PAPEL DO PSICOMOTRICISTA RELACIONAL	26
2.9 O SETTING – ESPAÇO FÍSICO	26
2.10 O OBJETO	27
3.0 METODOLOGIA	28
4.0 RESULTADOS E DISCUSSÕES	30
5.0 CONCLUSÕES	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar a Psicomotricidade Relacional para o meio acadêmico através do trabalho desenvolvido em duas escolas de Curitiba, de março a dezembro de 2002. Sabendo que a aprendizagem somente pode acontecer de forma tranqüila se a criança estiver preparada e relativamente pronta (dentro de sua individualidade) para receber o conhecimento; e que as experiências motoras, cognitivas, sociais e afetivas da criança interferem significativamente em seu desenvolvimento, a Psicomotricidade Relacional através do ambiente que oferece a criança, favorece sua livre expressão; tornando possível que o Psicomotricista Relacional intervenha de diversas formas para contribuir no desenvolvimento e nas necessidades de cada criança. Foi utilizado o método descritivo da observação participativa para verificar a aplicabilidade e as contribuições desse novo método no desenvolvimento geral de crianças na faixa etária de 6 a 7 anos. Percebendo a necessidade e em alguns casos, a carência de experiências corporais, sociais, cognitivas e afetivas de algumas crianças; evidencio neste trabalho, o processo de todas com as quais trabalhei nesse ano e procuro demonstrar a aplicabilidade e algumas contribuições deste novo método. Muitas crianças puderam fortalecer sua identidade, potencializar sua criatividade, integrar-se melhor ao grupo que pertencem, expressar seus sentimentos, resgatar o desejo de "desejar aprender", entre outros aspectos que são expostos no desenrolar deste trabalho.

1.0 INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade Relacional tem os mesmos princípios teóricos da Análise Corporal da Relação, ambos foram criados por André e Anne Lapierre (sua filha), porém a Psicomotricidade Relacional diferencia-se em seu aspecto profilático e a Análise caracteriza-se por ser um processo terapêutico.

Percebendo a necessidade e em alguns casos, a carência de experiências corporais, sociais, cognitivas e afetivas de algumas crianças; evidencio neste trabalho, o processo de todas com as quais trabalhei nesse ano e procuro demonstrar a aplicabilidade e algumas contribuições da Psicomotricidade Relacional.

1.1 Problema: verificar a aplicabilidade e as contribuições, da Psicomotricidade Relacional no desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo buscando a relação com o processo de Desenvolvimento Motor de crianças na faixa etária de 6 a 7 anos.

1.2 Delimitações:

1.2.1 local: Escola Municipal de Curitiba CEI – Professora Nair de Macedo e Colégio Positivo Júnior.

1.2.2 universo: crianças de 6 e 7 anos de ambos os locais.

1.2.3 amostra: 57 crianças.

1.2.4 variáveis: na escola pública a falta de assiduidade de algumas crianças e o fato de ser o primeiro ano de atuação como Psicomotricista Relacional.

1.2.5 época: de março a dezembro de 2002.

1.3 Justificativa:

A aprendizagem somente pode acontecer de forma tranqüila se a criança estiver preparada e relativamente pronta (dentro de sua individualidade) para receber o conhecimento. As experiências motoras, cognitivas, sociais e afetivas da criança interferem significativamente em seu desenvolvimento, desta forma, o ambiente oferecido para a criança dentro da Psicomotricidade Relacional favorece

sua livre expressão, podendo assim, o Psicomotricista Relacional intervir de diversas formas para contribuir com o seu desenvolvimento.

1.4 Objetivos:

Verificar a aplicabilidade e as contribuições, da Psicomotricidade Relacional no desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo buscando a relação com o processo de Desenvolvimento Motor de crianças na faixa etária de 6 a 7 anos.

2.0 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 HISTÓRICO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

André Lapierre em seu livro “Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação” republicado em 2002 pela Universidade Federal do Paraná comenta sobre todo seu percurso profissional e como começou a desenvolver a Psicomotricidade Relacional. Ingressou na faculdade de Educação Física em 1945, na França, e logo se apaixonou pela anatomia e fisiologia do movimento humano, afirma que sempre chamou-lhe mais a atenção os conhecimentos relacionados ao funcionamento do corpo do que os conhecimentos visando tornar esse corpo mais ágil e eficiente. Com os seus conhecimentos em biomecânica foi chamado para dar aulas preparatórias aos massagistas, para o exame de obtenção do diploma estadual de massagista-cinesioterapeuta, que acabara de ser criado em 1946 (todos seus alunos são aprovados no exame).

Segundo LAPIERRE (2002) com 27 anos este autor publicou ‘Reeducação Física’, o qual gostaria que fosse intitulado “Cinesioterapia”, porém a editora achou o título muito ‘desconhecido’. Reeducação Física foi impresso em três volumes totalizando aproximadamente duas mil páginas. Em 1952, assumiu a direção do Centro de Reeducação de Troyers. Estes centros haviam sido criados com a função de aplicar a “ginástica corretiva” em crianças que apresentavam ‘deficiências morfológicas’ tais como: cifose, lordose, escoliose, problemas respiratórios, etc. Sendo o único professor da escola, o título de diretor do Centro lhe forneceu autonomia para atuar com toda a sua criatividade e arrojo, e lá permaneceu como professor até 1967. Durante todo o período em que foi diretor do Centro de Reeducação de Troyers atendia em seu consultório de cinesioterapia, onde acabou se especializando (autodidaticamente) em tratamentos vertebrais. Após alguns anos, anexou mais um capítulo ao seu livro com os conhecimentos confrontados e vividos da teoria à sua prática.

Segundo o mesmo autor, através do desenvolvimento do seu trabalho com crianças e com adultos, percebeu que a ‘atitude morfológica’ é apenas um reflexo da

atitude psíquica diante da vida. Percebeu que a relação com o paciente, com frequência, era mais importante do que o tratamento.

Nesta mesma época, em um congresso, começou-se a questionar a finalidade dos Centros de Reeducação. Estes foram criados logo após a guerra para suprir as necessidades de crianças que tiveram deficiências nutricionais devido a escassez alimentar da época. Passados vinte anos as necessidades eram outras e o contexto histórico também. Agora os pais preocupavam-se com a 'saúde psicológica' de seus filhos. Era a época piagetiana na França; Schilder apresenta trabalhos sobre 'as noções do corpo propriamente dito' e 'esquema corporal'. Neste momento, foram apresentados um conjunto de pesquisas que colocavam o corpo e a atividade motora como base do desenvolvimento da inteligência. Desta forma, os diretores de Centros de Reeducação, como por exemplo: Pick, Vayer, Aucouturier (inclusive André Lapierre); convencem o Ministério da Juventude e do Esporte a mudar o nome de Centros de Reeducação para Centros de Educação Física Especializada. Como o título não define especializada em que... decidem aplicar a psicomotricidade (LAPIERRE, 2002).

Segundo mesmo autor, o termo Psicomotricidade foi criado por Dupré em 1900, era utilizado como um termo médico que demonstrava a relação entre o desenvolvimento motor e intelectual em débeis mentais. Como Piaget e Schilder evidenciaram que, a partir das experiências motoras há um processo de desenvolvimento geral para todos; o termo Psicomotricidade passa a receber outra dimensão. As atividades dos Centros caracterizavam-se por ser psicomotoras que atendiam, em maior parte, crianças da escola primária em situação de fracasso escolar. André adoece e se afasta da Cinesioterapia e das Atividades do Centro. Porém suas pesquisas em psicomotricidade não param e se torna o presidente da Associação Francesa de Educação e Reeducação Psicomotora. Nesta época Vayer e Le Bouch propunham em suas sessões de psicomotricidade a oportunidade da criança refazer as etapas faltantes através de exercícios programados. Lapierre e Aucouturier partem para outro método, deixam a criança brincar 'livremente' e intervêm quando observam uma atividade espontânea que serve de ponto de partida para a apropriação de uma noção, um ritmo ou estrutura. Mas logo percebem que esta atividade não é livre e espontânea porque existe a intervenção e o

questionamento do adulto sobre as experiências de cada criança. A experiência acabava tornando-se algo racional, excluindo por sua vez a vivência emocional e desta forma perdia-se a visão global da criança. As sessões mostravam sua eficácia, porém também sua limitação. Existiam crianças que resistiam a todos os estímulos fornecidos. Começou-se a perceber que as crianças enviadas à reeducação tinham características semelhantes, como por exemplo: agressivas ou inibidas, instáveis, hiperativas ou passivas, entre outros. O fracasso escolar era mais um sintoma que demonstrava alguns problemas afetivos mais profundos vividos por estas crianças. Lapierre e Aucouturier perceberam que se deixassem a atividade espontânea transcorrer livremente logo o aspecto racional seria tomado pelo imaginário, afetivo e emocional. Chegaram a conclusão que se este movimento aparecia é porque deveria ser importante para o desenvolvimento do psiquismo. Percebendo que estas vivências eram mais primitivas; certificaram-se que estas sim é que tinham um papel importante e definitivo para a integração das noções fundamentais. Era preciso viver no imaginário e afetivamente essas noções (perto – longe, em cima – em baixo, ao lado, entre outras) e que desta forma iriam se inscrever no inconsciente após uma organização tônico-emocional para tornar-se um conhecimento integrado de forma durável e não superficial.

Agora a criança poderia aparecer nas sessões com a sua dimensão afetiva, com seus sentimentos, seus conflitos, suas ambivalências, suas tensões, suas angústias, enfim, com toda a sua complexidade. Agora as atividades lúdicas eram incentivadas e aceitas. Isso permitiu que observassem os comportamentos espontâneos de cada um, os sentimentos expressos; e permitiu que fosse possível descarregar as tensões e elaborar conflitos através desta vivência simbólica - ato lúdico e imaginário carregado de sentimento de forma intensa, verdadeira e fidedigna de algo que é vivido e sentido na vida cotidiana, às vezes de forma consciente ou inconsciente (LAPIERRE, 2002).

Segundo o mesmo autor, para compreender o significado simbólico desses jogos, desses atos espontâneos que aparecem como expressão do imaginário consciente ou inconsciente foi necessário um embasamento psicanalítico. E através da compreensão do simbolismo de cada ato é que o psicomotricista poderá brincar junto e provocar a evolução da criança através desta relação. Assim, Lapierre institui

o brinquedo como meio de acesso ao inconsciente que vai constituir a base permanente de toda a pesquisa, a prática e a teoria do que se chama agora Psicomotricidade Relacional.

Desta forma, segundo VIEIRA (2002), a Psicomotricidade Relacional foi criada há aproximadamente 40 anos pelo educador e cientista francês André Lapierre e vem se destacando como uma ferramenta que auxilia no processo de desenvolvimento cognitivo, psicomotor, sócio e emocional de Ser Humano.

Segundo BUENO (1999), a visão de André Lapierre quanto ao homem é uma visão global, que atenta para as relações que esse indivíduo estabelece com o mundo e o seu corpo. Esta visão se desenvolveu através de seu longo percurso de estudos durante toda sua vida.

VIEIRA (2002) afirma que o percurso da Psicomotricidade Relacional iniciou mais fortemente na Itália quando André Lapierre inaugurou a primeira Escola Trienal de Especialização em Psicomotricidade Relacional com o apoio da ANUPI – Associação Nacional Unificada da Psicomotricidade da Itália. Ocorre na Argentina também, pela Escola de Psicomotricidade Relacional, fundada em 1994, que atua na formação especializada de Psicomotricistas Relacionais cuja formação tem a duração de três anos. A Psicomotricidade Relacional foi trazida e estruturada no Brasil pelo Educador e Analista Corporal da Relação José Leopoldo Vieira desde 1988, que hoje, através do CIAR – Centro Internacional de Análise Relacional, promove desde 1997 cursos de especialização em Psicomotricidade Relacional em Curitiba, Fortaleza e Recife, juntamente com Anne Lapierre, sob a supervisão técnica e científica de André Lapierre.

A Psicomotricidade Relacional se define como uma prática que permite a criança expressar livremente seus movimentos e sentimentos. A criança aparece inteira, com seu corpo, suas emoções, sua fantasia, sua inteligência em formação. Este é um momento onde podem ser expressos seus conflitos, seus medos, suas ambivalências, tudo dentro de um espaço onde acontece o jogo simbólico e que naturalmente se estabelecem relações com os objetos utilizados, com as outras crianças e com o Psicomotricista Relacional presente na sala. Este momento será caracterizado pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal da criança possibilitando a afirmação da mesma como sujeito de sua história e a construção de relações

saudáveis que favoreçam seu desenvolvimento motor, psicológico e social (VIEIRA 2002).

Seus objetivos são o de proporcionar à criança um espaço seguro onde esta poderá, de forma simbólica, exprimir seus sentimentos, tomando consciência dos mesmos e tendo a possibilidade de reelabora-los, e desta forma podendo melhorar a qualidade de sua vida e relações.

Será um espaço onde poderá criar, construir, fantasiar; onde desenvolverá capacidades importantes como: atenção, espontaneidade, memória, elaborar sua consciência corporal, explorar o espaço a partir do seu próprio corpo, estabelecer diversas relações (com objetos, o outro e o adulto), entre outras capacidades. Será também neste espaço onde a criança poderá contactar com situações relacionadas com o limite, o afeto, a confiança, a entrega, entre outras. A principal ferramenta da Psicomotricidade Relacional é, através do jogo corporal, ajudar a criança a expressar suas dificuldades relacionais e supera-las.

Dentro da escola, a Psicomotricidade Relacional tem carácter profilático. *“Não é uma psicoterapia que possa colocar em risco a estrutura psicológica da criança”* LAPIERRE (2002). O jogo e a decodificação do mesmo levam o Psicomotricista Relacional a atuar e interagir de formas diferentes com cada uma das crianças que participa da sessão.

A Psicomotricidade Relacional está estreitamente ligada à educação e também à terapia, tendo sua maior atuação na área preventiva no campo psicotônico-afetivo-social da criança, do adolescente e do adulto.

Concordando com a visão de Lapierre; FONSECA (2002) comenta que não basta o movimento pelo movimento, a ação pela ação, o jogo pelo jogo. O Psicomotricista precisa intervir simultaneamente nas funções emocionais e psicomotoras de seus alunos utilizando estratégias diversas para atingir seus objetivos.

A criança é aceita da forma que consegue se relacionar com os outros e com o mundo, mesmo que essa forma não seja considerada a “mais aceita pela sociedade”. A Psicomotricidade Relacional não visa o sintoma, mas sim as possibilidades de cada criança.

2.2 FASES DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Acreditando que as experiências individuais de cada ser humano, desde sua mais tenra idade influenciam significativamente em sua história, faz-se necessário revisar alguns processos do desenvolvimento geral.

O bebê passa a controlar voluntariamente seus movimentos e, a seguir, os organiza em seqüências coordenadas, começando a explorar o ambiente. Para alcançar este objetivo, o bebê e a criança utilizam-se de movimentos de locomoção, manipulação e equilíbrio. Será somente através do movimento que a criança poderá alcançar este objetivo. O movimento dará informações sensoriais ao organismo e a organização destas informações facilitará o desenvolvimento sensório-perceptivo e motor afirma TANI, PROENÇA, KOKUBUN E MANOEL (1988).

GALLAHUE e OZMUN (2001), através de seu modelo de desenvolvimento descrevem as seguintes fases:

1. Fase motora reflexiva:

Os primeiros movimentos do feto são reflexivos. Estes serão a base das fases do desenvolvimento motor. As reações reflexas do bebê à luz, ao som, ao toque são involuntárias e estes movimentos auxiliam ao bebê a aprender mais sobre seu corpo e o mundo exterior. Existem os reflexos primitivos (são reflexos caçadores de alimento e de reações protetoras) e os reflexos posturais (servem como equipamentos de teste neuromotores para mecanismos estabilizadores, locomotores e manipulativos que serão usados mais tarde).

2. Fase de movimentos rudimentares:

São as primeiras formas de movimentos voluntários (do nascimento até 2 anos). São os movimentos que determinam a sobrevivência do bebê. Como por exemplo, controle da cabeça, pescoço e músculos do tronco, alcançar, agarrar, arrastar-se, engatinhar, caminhar, etc.

3. Fase motora fundamental:

Esta vinculada à qualidade experienciada da fase anterior, A fase de movimentos rudimentares. As crianças nesta fase exploram e experimentam as capacidades motoras de seu corpo. É um momento de descoberta e maior domínio motor. Os

movimentos locomotores, manipulativos e estabilizadores são exemplos de movimentos fundamentais a serem aprendidos nos primeiros anos da infância.

4. Fase de movimentos especializados:

É resultado da fase anterior. Existe o refinamento dos movimentos locomotores, manipulativos e estabilizadores e são combinados e elaborados em situações mais exigentes.

ECKERT (1993) comenta sobre algumas características da primeira infância e afirma que a possibilidade de andar para a criança aumenta significativamente o mundo em que ela pode vivenciar e experimentar novos movimentos. A influência e o encorajamento das pessoas que estão próximas a esta criança são de fundamental importância para que ela possa aventurar-se cada vez mais. ECKERT (1993) cita Terman e Merrill (1973) que a criança usualmente começa a falar tanto quanto a andar no segundo ano e, com esta idade, possui um vocabulário médio de 29 palavras diferentes. A compreensão do significado sobre o que os outros estão falando aumenta rapidamente assim como o seu vocabulário. Com 3 anos a criança já adquiriu, em média um vocabulário de 63 palavras, com 4 anos de 93 palavras e com 5 anos e meio 99,5 palavras. ECKERT (1993) cita Landreth (1958) que a aquisição da fala está relacionada com o andar sendo que o andar precede a fala.

ECKERT (1993) afirma que as crianças pequenas são caracterizadas pela vontade de tocar, sentir, pegar, carregar e brincar com cada objeto que tenham em suas mãos. Através dessas explorações as crianças aprendem a conhecer o espaço, o objeto e elas mesmas também. A superproteção pode dificultar o desenvolvimento motor da criança e induzi-la ao medo de danos corpóreos e conseqüentemente a um atraso que aumenta como uma bola de neve a medida que ela não acompanha o desenvolvimento de seus colegas.

A partir dos quatro anos de idade, observa ECKERT (1993), que a criança deseja compartilhar com outras crianças atividades mais vigorosas. Fica evidente a relação entre o comportamento motor e as reações emocionais que a atividade promove em na criança. Os sentimentos de prazer gerados por atividades motoras já foram alvo de estudos por diversos pesquisadores que observaram a repetição do movimento pelo prazer gerado. Esta reação não se limita à criança quando

percebemos o prazer que mesmo um adulto tem em realizar uma atividade nova ou complexa com êxito.

GALLAHUE e OZMUN (2001) comentam que o período da infância (2 a 6 anos) é marcado por aumentos estáveis da altura, do peso e da massa muscular. O crescimento não é tão rápido nesse período, quanto na primeira infância, desacelerando gradualmente até o surto de crescimento da adolescência. Desta forma, o autor divide a infância nos seguintes períodos: 2 a 6 anos de idade (início da infância) e dos 6 aos 10 anos de idade (período posterior da infância). Na idade de 2 a 6 anos podemos citar algumas características:

- O processo de crescimento desacelera após os dois primeiros anos mas mantém um nível constante até a puberdade.
- A quantidade total de peso ganho entre 2 e 5 anos é menor do que no primeiro ano de vida.
- Ganho anual em altura é de aproximadamente 5,1 cm.
- Ganho anual em peso é de aproximadamente 2,3 Kg

Segundo os mesmos autores, estes afirmam que o brincar é como se fosse o trabalho da criança no início da infância. Afirma que brincar é uma maneira da qual as crianças tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras. Brincar também é importante para o crescimento cognitivo e afetivo da criança pequena, bem como importante meio de desenvolver tanto habilidades motoras refinadas quanto habilidades motoras rudimentares. Já para crianças em idade pré-escolar a brincadeira tem a função de gradualmente desenvolver as estruturas cognitivas superiores. As brincadeiras por englobarem muitos ambientes e outras variáveis promovem o crescimento cognitivo.

No aspecto afetivo, GALLAHUE e OZMUN (2001) comentam que nos primeiros anos da infância a criança se depara com dois grandes desafios: desenvolver sua autonomia e seu sentido de iniciativa. O autor define autonomia como o crescente sentido de independência, por exemplo, quando se observa o prazer da criança em responder não a quase toda a pergunta direta. É também chamada a atenção do leitor, para perceber que estas atitudes não são desobediência mas sim um novo sentido que a criança dá a sua independência. É entendido como iniciativa por parte do infante a sua curiosidade, seu comportamento

exploratório e muito ativo. Nesta fase elas correm, pulam, sobem, experimentam o prazer de se sentirem capazes. Quando existe o fracasso tanto no desenvolvimento da iniciativa quanto no desenvolvimento da autonomia aparecem os sentimentos de vergonha, desvalorização e culpa. Se este sentimento torna-se o autoconceito da criança, com certeza este aspecto afetivo interferirá no seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor também. As brincadeiras proporcionam ampliar o desenvolvimento das habilidades fundamentais locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. Um grande aliado deste desenvolvimento é a imaginação que permite cada um viver inúmeras aventuras, como por exemplo, escalar altas montanhas, pular sobre o cavalo, entre outros exemplos. Também é característica da idade pré-escolar que a afirmação de sua personalidade aconteça através do desenvolvimento de suas habilidades e dos testes em relação aos próprios limites, os limites da família e dos outros que estão ao seu redor.

Na idade de 6 a 10 anos encontramos as seguintes características, segundo GALLAHUE e OZMUN (2001):

- Aumentos estáveis em altura e peso.
- Maior organização dos sistemas sensorial e motor.
- Período de lento crescimento que permite a criança acostumar-se com seu corpo (importante fator para o desenvolvimento do controle motor e coordenação).
- O corpo começa alongar-se, com aumento anual na altura de 5,1 a 7,6 cm.
- Aumento anual no peso em torno de 1,4 a 2,7 kg.
- No final desse período interesses separados começam a surgir.
- O tempo de reação é lento causando dificuldades com a coordenação visual-manual e a coordenação entre os olhos e os pés no início deste período.
- Meninos e meninas estão cheios de energia, porém possuem baixo nível de resistência e se cansam facilmente.
- As crianças freqüentemente sofrem de hipermetropia nesse período e não estão aptas a extensos períodos de trabalhos minuciosos.

- A maioria das habilidades motoras fundamentais tem potencial para estar bem definida no início desse período.

No aspecto cognitivo pode-se afirmar que nesta idade a criança se depara com outros desafios, a principal marca para o estudante da 1ª e 2ª série é aprender a ler em um nível razoável. A criança de 6 anos está apta para decifrar o código e aprender a ler, está desenvolvendo a compreensão do tempo e dinheiro. A atenção é geralmente curta no início do período aumentando conforme a idade. Habilidades cognitivas abstratas ficam mais evidentes no final deste período. Geralmente são curiosas em saber o 'porquê'.

Quanto ao desenvolvimento afetivo desta idade é caracterizado segundo os autores acima citados da seguinte maneira: o autoconceito da criança torna-se firmemente estabelecido; tem dificuldade de brincar em grandes grupos; é freqüentemente agressiva, autocrítica e hipersensível; gosta de envolver-se em atividades secretas e perigosas com os amigos.

2.3 ÁREAS DE COMPORTAMENTO

Segundo GALLAHUE e OZMUN (2001), a classificação das reações humanas em "áreas do comportamento" foi primeiramente popularizada por Bloom e seus associados em 1956, e por Krathwohl, Bloom e Masia em 1964; em suas tentativas pioneiras de estabelecer taxonomia nos objetivos educacionais. Porém, em consequência da divisão das áreas do comportamento, que são: cognitivas (comportamento intelectual), afetivas (comportamento social-emocional) e psicomotor (comportamento motor) surgiram especialistas em cada uma destas áreas. É importante ressaltar que não se pode perder a visão global do ser e reconhecer a inter-relação destas três áreas.

Pode-se entender segundo os autores acima citados, que a área psicomotora são todas as alterações físicas e fisiológicas no decorrer da vida; área cognitiva é a interação da mente e do corpo. Piaget formulou a teoria do desenvolvimento cognitivo e foi o primeiro a relacionar o desenvolvimento motor com o desenvolvimento intelectual; área afetiva são as emoções e sentimentos vividos

corporalmente através do movimento. Fazem parte deste item, o estudo sobre, a confiança motora, o autoconceito e a socialização cultural.

Quando falamos de desenvolvimento humano encontramos diversos modelos teóricos. Os diferentes autores descreveram diferentes teorias segundo as influências de sua época e de seus estudos. Entre eles encontramos, citados por GALLAHUE e OZMUN (2001), Sigmund Freud, em 1927, com a teoria psicanalítica, dividiu os estágios de desenvolvimento da personalidade em relação às regiões físicas e movimentos que levam a busca do prazer em determinadas áreas e idades do indivíduo, tais como, a fase oral, anal, fálica, latente e genital. Aluno de Freud, Erik Erikson, em 1963, concentrou-se mais na influência social sobre o desenvolvimento, formando a 'teoria psicossocial'. Outro teórico citado por GALLAHUE e OZMUN (2001), Gessel, desenvolveu em 1928, a 'teoria maturacional' baseada na documentação e descrição de crianças, em diferentes idades, em seu desenvolvimento de habilidades motoras como indicativo de crescimento emocional e social. Outra teoria muito difundida é a de Jean Piaget. Ele identificou as seguintes fases desenvolvimentais: sensório-motora (do nascimento aos 2 anos), pré-operacional (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11 anos) e operações formais (12 anos e acima disso). Como comentam os autores citados, é interessante observar que apesar das diferenças encontradas em vários teóricos do desenvolvimento, percebe-se que o movimento está presente como um fator importante no desenvolvimento de cada indivíduo.

Podemos destacar na teoria de Erik Erikson, citado por GALLAHUE e OZMUN (2001), alguns estágios relacionando a faixa etária e o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Erikson afirma que no período neonatal as experiências corporais fornecem a base para um estado psicológico de 'confiança versus a falta de confiança'. O bebê desenvolverá a sua confiança na mãe, em si e no ambiente através do atendimento de suas necessidades. O movimento é o meio da mãe e da criança se relacionarem, o embalar, o ato de banhar e brincadeiras em geral estabelecem um sentimento de confiança entre ambos. No período da primeira infância encontra-se a brincadeira como meio de busca e afirmação da autonomia. Será através das experiências corporais que a criança poderá desenvolver a percepção do ambiente e suas limitações. No período da pré-escola são vividos os

sentimentos de iniciativa, curiosidade versus o sentimento de culpa e ansiedade. Nesta fase as crianças assumem a responsabilidade por si mesmas e por seu mundo. Existe a conscientização das diferenças sexuais, melhora do uso da linguagem e expansão da imaginação. As experiências bem-sucedidas nos jogos e brincadeiras levam-na rumo a atitudes de iniciativa, enquanto situações de fracasso, levam-na ao sentimento de culpa. No período escolar é preciso trabalhar a convivência social e a capacidade de lutar por si própria.

Segundo os mesmos autores, para Piaget, a relação entre o movimento e o desenvolvimento cognitivo está relacionado da seguinte forma:

- No período sensório-motor (0 a 2 anos): o bebê aprende através da atividade motora a reconhecer e interagir de diferentes formas com o mundo.
- No período pré-operacional (2 a 7 anos): a criança ainda não consegue imaginar a manipulação mentalmente utiliza-se da prática para pré-operacionalizar seu pensamento. Esta fase caracteriza-se pela pesquisa do mundo que ela percebe, onde são utilizadas as perguntas com 'porquê' e 'como'. A brincadeira é um importante meio de assimilação e ocupa a maior parte do tempo da criança quando acordada. As brincadeiras imaginárias são importantes ferramentas para o aprendizado e conduzem a ampliação da integração social.
- Fase de operações concretas (7 a 11 anos): a criança, conscientiza-se de soluções alternativas, usa regras no raciocínio e é capaz de diferenciar entre aparência e realidade.
- Fase de operações formais (11 anos em diante): nesta fase a infância termina e a juventude começa quando entra-se no mundo das idéias, aparece a dedução lógica, raciocina além das causas e dos efeitos.

Outro teórico desenvolvimentista citado por GALLAHUE e OZMUN (2001), que acredita que o viver é aprender e crescer é aprender foi Havighurst; este autor afirma que o desenvolvimento é o processo de aprendizado ao longo da vida. Existem três tipos de exigências que são encontradas no decorrer da vida: exigências que derivam da maturação física (caminhar, falar, relacionar-se com os

colegas da mesma idade); das exigências que provêm das pressões culturais da sociedade; e a terceira, as exigências do próprio indivíduo.

As fases citadas por GALLAHUE e OZMUN (2001) sobre Havighurst, são:

- Período neonatal e primeira infância (do nascimento aos 5 anos):
 1. aprender a caminhar
 2. aprender a ingerir alimentos sólidos
 3. aprender a falar
 4. aprender a controlar a eliminação de resíduos corporais
 5. aprender as diferenças sexuais e o recato sexual
 6. adquirir conceitos e linguagem para descrever a realidade social e física
 7. aptidão para leitura
 8. aprender a distinguir o certo do errado e desenvolver uma consciência
- Média infância (de 6 a 12 anos):
 1. aprender as habilidades físicas necessárias para jogos comuns
 2. construir uma atitude saudável em relação a si mesmo
 3. aprender a relacionar-se com os colegas da mesma idade
 4. aprender um papel sexual apropriado
 5. desenvolver habilidades fundamentais de leitura, escrita e cálculo
 6. desenvolver conceitos necessários para a vida diária
 7. desenvolver consciência, moralidade e uma escala de valores
 8. atingir a independência pessoal
 9. desenvolver atitudes aceitáveis em relação à sociedade
- Adolescência (13 a 18 anos)
 1. atingir relações maduras com ambos os sexos
 2. atingir um papel social masculino e feminino
 3. aceitar o próprio físico
 4. alcançar a independência emocional dos adultos
 5. preparar-se para o casamento e para a vida familiar
 6. preparar-se para uma carreira econômica

7. adquirir valores e um sistema ético para guiar o comportamento
 8. desejar e alcançar um comportamento socialmente responsável.
- Ainda foram estudadas por Havighurst as fases: início da idade adulta (de 19 a 29 anos), a idade adulta média (30 aos 60 anos) e a maturidade posterior (60 anos em diante).

2.4 INDIVIDUALIDADE / DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

GALLAHUE e OZMUN (2001) afirmam que *“cada pessoa é um indivíduo peculiar com sua própria escala de tempo para o desenvolvimento”*. Ele chama de escala de tempo as influências ambientais e a hereditariedade da cada um. É importante ressaltar que o aparecimento das características do desenvolvimento são previsíveis, porém não são exatas devendo ter uma flexibilidade respeitando a individualidade biológica da cada ser.

2.5 PAPEL DO VÍNCULO

Existem muitos fatores que influenciam o desenvolvimento do ser humano, segundo os autores citados acima; como por exemplo, a tendência biológica de certas habilidades, as oportunidades para a prática, o encorajamento, as condições do ambiente em si, etc. Entre eles, ressalto o papel do vínculo, a ligação entre os pais e o bebê. Sabe-se através de provas significativas da importância dos primeiros meses de vida pós-natal. Se este período é perdido ou não é bem vivido, os pais e a criança podem não estabelecer vínculos. Isso poderá acarretar em dificuldades no desenvolvimento, especialmente na área afetiva da criança. GALLAHUE e OZMUN (2001), transcrevem um parágrafo de Kenell et al. (1979), onde este autor diz:

“Talvez a ligação dos pais com a criança seja o vínculo mais forte na espécie humana. A força dessa ligação é tão grande que ela torna os pais capazes de fazer sacrifícios incomuns necessários para o cuidado do bebê. Muito cedo na vida, o bebê estabelece ligações com um indivíduo, mais freqüentemente com a mãe. O vínculo original mãe/bebê é a fonte para todos os vínculos subseqüentes do bebê e é desse relacionamento que a criança desenvolve um sentido em si mesma.”

É definido vínculo, por GALLAHUE e OZMUN (2001), como a ligação emocional forte que perdura ao longo do tempo, distância, privações e vontades. Observa-se em estudos que este vínculo pode não ser estabelecido completamente ou não se desenvolver com a separação precoce.

André Lapierre afirma que não somente com o distanciamento físico mas também a não comunicação corporal entre a mãe (ou pessoa substituta) com o bebê, pode-se levar a um não registro deste vínculo, e este por sua vez, pode conduzir a criança desde as sensações de falta, que serão compensadas na vida adulta, como também levar ao desenvolvimento de psicoses. Este último citado, foi um dos casos encontrados por André Lapierre em creches da França.

2.6 A IMPORTÂNCIA DO AUTO-CONCEITO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

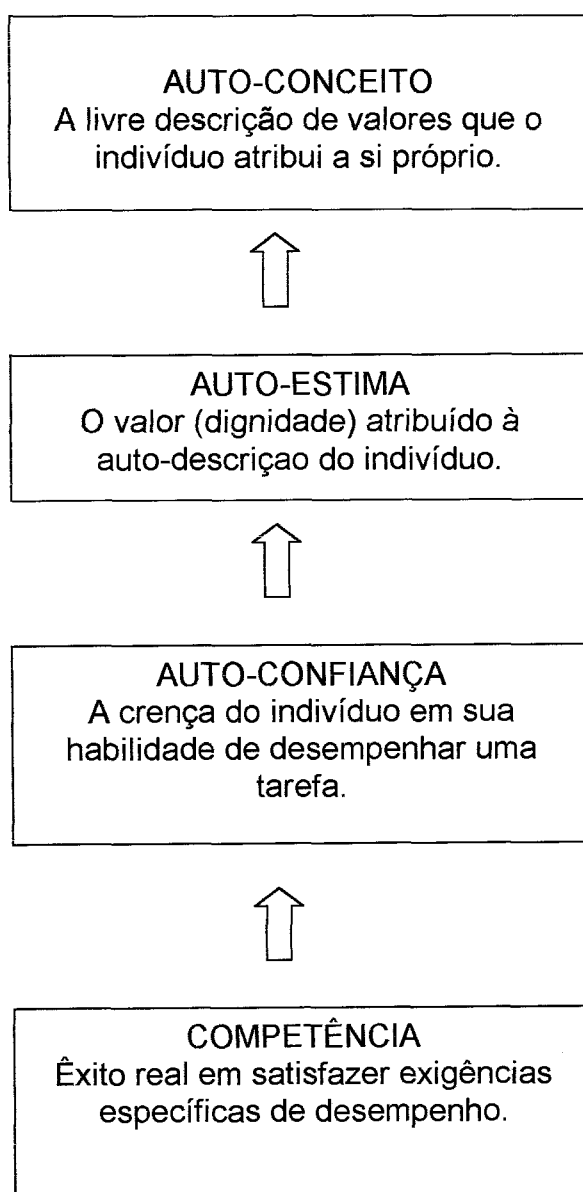
GALLAHUE e OZMUN (2001) citam que os sucessos e os fracassos da infância podem não significar muito para nós atualmente, mas estes foram os eventos que marcaram e influenciaram 'o que' e 'quem' somos hoje. O sentimento que as crianças formam de si mesmas está estreitamente relacionado com as experiências bem sucedidas ou as de fracasso em suas brincadeiras. O autor ressalta a importância das brincadeiras no desenvolvimento do auto-conceito de uma criança, que terá um papel significativo no comportamento afetivo de cada uma.

O auto-conceito de uma pessoa começa a desenvolver-se no mínimo no nascimento. Existem alguns estudos que relacionam o estado emocional da mãe gestante com o feto, por exemplo: se a mãe varia de relaxada e feliz a tensa e infeliz, esta situação pode alterar os movimentos do feto de normal para hiperativo. O que podemos afirmar é que sabendo que a criança fisicamente saudável tem maior probabilidade de um desenvolvimento psicológico adequado, uma gestação perturbada pode gerar alguns fatores que futuramente poderão atrapalhar o desenvolvimento desta criança.

Sobre a importância do carinho e calor no período neonatal, os autores acima citados, afirmam que estes são os primeiros sinais que transmitem o sentimento de amor e afeição que fortalecerão o auto-conceito do bebê. O sentimento de bem-

estar é afetado pelo estado emocional dos pais e pela atenção às suas necessidades físicas. A satisfação das necessidades psicológicas é de extrema importância, pois será através desta que os sentimentos de confiança, segurança, reconhecimento, e de amor serão estabelecidos entre os pais e o bebê. A confiança, que é um dos componentes da formação do auto-conceito, apontado na figura abaixo, é um item básico a ser resolvido logo no início do relacionamento pais e bebê.

GALLAHUE e OZMUN (2001) demonstram o desenvolvimento do auto-conceito através da figura da análise hierárquica do desenvolvimento do auto-conceito:





COMPETÊNCIA PERCEBIDA
Os sentimentos do indivíduo sobre seu potencial para o êxito real em satisfazer exigências específicas de desempenho.

A definição de auto-conceito colocada pelos autores acima citados é: *a percepção que o indivíduo tem de suas características, atributos e limitações, e os modos pelos quais essas qualidades são tão similares quanto diferentes das outras.* A auto-estima está estreitamente relacionada ao auto-conceito, pois será através do auto-conceito que a pessoa tem de si, que se formará a sua auto-estima. A auto-confiança denota a crença do indivíduo em sua habilidade de desempenhar uma tarefa mental, física ou emocional. O autor ressalta que muitas vezes a auto-confiança pode não estar relacionada com a auto-estima, como por exemplo, uma criança não tem um nível de auto-confiança suficiente para executar um movimento difícil na ginástica pode possuir uma bom nível de auto-estima. Competência é entendida como a capacidade do indivíduo responder as suas exigências pessoais através de uma habilidade real. A competência percebida é a capacidade do indivíduo em executar e perceber o que executa, provido do sentimento de que é capaz realizar a habilidade mental, física ou emocional.

2.7 PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Foi percebido através dos relatos das experiências de André Lapierre, que apesar das diferenças culturais presentes no mundo, existe uma linguagem corporal e simbólica semelhante e até mesmo igual em todos que participaram deste trabalho. A Psicomotricidade Relacional utiliza-se da vivência simbólica, que é a oportunidade de viver, em um espaço protegido e através de meios oferecidos, à possibilidade de resignificar, reconstruir movimentos, momentos e sentimentos vividos ou não na vida de cada criança. Foi constatado também que a profundidade

desta vivência simbólica, que tem suas raízes no inconsciente, pode auxiliar na estruturação da personalidade e aprendizado de cada um.

Na escola a Psicomotricidade Relacional tem um papel de profilaxia mental. Não é uma psicoterapia que coloca em risco a estrutura psicológica da criança. O jogo e a decodificação do mesmo levam o Psicomotricista Relacional a atuar e interagir de formas diferentes com cada uma das crianças, dependendo da demanda individual que cada uma delas apresenta no momento que participa da sessão.

LAPIERRE e AUCOUTURIER (1988), entendem que as dificuldades escolares estão relacionadas com fases anteriores mal vivenciadas, porém não somente no plano motor ou cognitivo, mas também no plano afetivo, como ficará claro no decorrer da leitura deste trabalho. Um exemplo que o autor cita em seu livro "A simbologia do movimento" é que muitas vezes a deficiência na organização espaço temporal pode ser um reflexo aparente de algo mais profundo. Esse algo mais profundo pode ser, por exemplo, a insegurança de um espaço afetivo mal vivenciado na sua relação com o outro e com o objeto.

GALLAHUE e OZMUN (2001) afirmam que *a locomoção é a projeção do corpo no espaço externo, em plano horizontal vertical ou diagonal, alterando sua localização relativamente a pontos fixos da superfície*. Segundo LAPIERRE e LAPIERRE (2002), a criança desenvolverá todas as noções cognitivas quando de alguma forma, puder viver e integrar em seu corpo e movimento estes sentidos que são o vertical, horizontal e a diagonal. Esta aquisição cognitiva se dará a partir do momento em que a criança pode experimentar a abertura afetiva, vivendo de forma individual o dentro/fora, em pé/deitado, vertical/horizontal, entre outros.

Desta forma, se opondo ao pragmatismo da educação tradicional, André questiona o trabalho específico visando a melhora de alguma deficiência. Neste caso, quando a criança é colocada em uma sala especial, ou é evidenciado seu problema, tentar trabalhar especificamente tal questão é de certa forma culpabilizar e angustiar a criança gerando muita ansiedade. Muitas vezes consegue-se um reforço das resistências, ou seja, a criança fixa-se em seu problema e não consegue mais se libertar do mesmo. Muitas vezes existe uma adaptação aos testes psicomotores, porém nenhuma transferência para as atividades escolares. Em outros casos existe a transferência de sintoma, a criança se liberta de um e transfere

para outro a sua demanda afetiva mal resolvida. Quando a expressão deste sintoma é inviabilizada ocorrem distúrbios psicossomáticos e o aparecimento da angústia. Outro caso é aquele em que a qualidade da relação afetiva terapeuta-paciente já é o suficiente para a mudança de comportamento acontecer, sendo questionável a relevância da técnica empregada.

Desta forma a Psicomotricidade Relacional rejeita a metodologia instrumental que coloca em evidencia a fragilidade da criança justamente no momento que precisaria ter um fortalecimento emocional para prosseguir seu caminho. O foco do nosso trabalho está em reconhecer o que há de positivo na criança; interessar-nos pelo que ela sabe fazer e não pelo que não sabe fazer. Será a partir deste momento que o sintoma deixa de ser dramatizado que a relação com a criança descontra-se e esta reencontra um lugar de confiança e segurança afetiva. Assim, o foco torna-se as possibilidades do indivíduo e não suas dificuldades. Centralizar sua atenção num sintoma é fixa-lo, estrutura-lo. Não coloca-lo em primeira necessidade é talvez possibilitar a ausência deste, através do atendimento das reais demandas inconscientes que estão sendo supridas.

Outra característica importante do trabalho é que as sessões acontecem sempre em grupo. A criança não vive sozinha, está inserida em um meio. Evidentemente este meio tem forte influência sobre seu desenvolvimento. Em sua sala de aula, por exemplo, ela recebe do professor e de seus colegas a sua imagem. E é inserido neste grupo que o indivíduo experienciará diversos tipos de relações. O trabalho terá maior eficácia quando dirigido ao grupo que a criança está inserida e não somente a ela. Jamais trabalhamos com grupos compostos somente de criança 'problemas', porque se corre o risco de formar um grupo altamente patógeno. É justamente a variedade e a diversidade que trazem as maiores adaptações e evoluções no trabalho. Criando-se um grupo de crianças 'difíceis', além de estas se sentirem excluídas da comunidade, a probabilidade de se libertarem de seus sintomas fica escasso. Nosso objetivo na escola entende-se em proporcionar um desenvolvimento harmonioso na criança.

Nas sessões, num primeiro momento o indivíduo vivenciará o desejo de corresponder ao desejo do Psicomotricista Relacional. Porém este não irá manifestar seu desejo nem seu julgamento, colocando o participante numa situação de

insegurança, pois de alguma forma, terão de assumir uma postura frente a esse adulto que representa a autoridade. Neste momento algumas defesas aparecerão: de refúgio ou de fuga. Será a aceitação incondicional do Psicomotricista Relacional que transformará estes comportamentos cheios de culpa, vergonha e dependência do que o outro irá pensar em uma relação tranqüila, sem julgamentos e de extrema disponibilidade.

Será natural que cada criança, que possui uma história particular e singular, projete no Psicomotricista Relacional alguns personagens que convive no dia a dia (o Tio a Tia, o primo, a prima, entre outras figuras vinculadas com um adulto, uma autoridade de influência na história de cada um). A projeção será assumida pelo Psicomotricista Relacional, que através de um processo lento, irá conduzir o indivíduo para a liquidação desta transferência pela resolução dos vínculos de dependência de agradar esta figura.

Acredito ser de fundamental importância ressaltar que em todo o percurso de André Lapierre, mesmo com todo o estudo teórico que possuía, antes de aplicar qualquer atividade em crianças, as experimentava em seu próprio corpo e dos adultos que o acompanhavam em suas formações e vivências corporais. Com o decorrer do tempo, foi percebido, que conforme se aumentava a idade dos participantes, maiores eram as resistências, porém foi constatado que, quando as defesas e resistências tornavam-se baixas, percebia-se características comuns nas fases vividas independente da idade. André Lapierre e Bernard Aucouturier descreveram em seu livro "Simbologia do Movimento" publicado em português em 1988 as fases deste percurso, em forma esquemática, caracterizado pelas evidências encontradas durante todo seu trabalho. Vários indivíduos apresentaram as mesmas manifestações comportamentais durante as sessões de Psicomotricidade Relacional. É preciso deixar claro que este esquema não é vivido necessariamente na ordem apresentada; o importante é perceber como a evolução se dá durante este processo e quais são as possibilidades para a atuação do Psicomotricista Relacional.

A primeira fase:

A Psicomotricidade Relacional prima pela expressão espontânea de cada indivíduo, e muitas vezes esta liberdade de expressão torna-se desconcertante, uma

ameaça, porque nem sempre se tem o acostume ou a permissão para expressar realmente aquilo que somos ou desejamos. Esta dificuldade de expressar-se verdadeiramente traz a tona alguns comportamentos que consideramos como fuga ou refúgio. LAPIERRE e AUCOUTURIER (1988), classificaram estes comportamentos da seguinte forma:

- Refúgio na inibição: desejo de se esconder para não correr o risco de ser julgado pelos outros. Consegue se libertar deste refúgio, passando para outro tipo, quando transfere este para o grupo na forma de jogos estereotipados (jogos ou brincadeiras prontos e com regras definidas), por exemplo, vôlei, futebol, etc. Neste momento é importante que o Psicomotricista Relacional tenha claro que este tipo de jogo traz tranquilidade para aquele que tem medo de se expor, pois faz algo seguro e que tem domínio. Por este motivo se faz necessária a não intervenção, a não ser muito discretamente (através de um gesto, uma atitude, um sorriso) para que o indivíduo possa, de alguma forma, se sentir aceito independente de suas atitudes.
- Refúgio na agitação: necessidade de mascarar a inibição, através de atitudes que provocam risos, excesso de fala, entre outras, desta forma não vive a expressão autêntica também.

A segunda fase:

As atitudes de passividade, de agressividade, ou de sedução são inconscientemente destinadas a provocar a intervenção do Psicomotricista Relacional. Se este não responde a estas atitudes, aparecem, numa segunda fase, outros comportamentos:

- Refúgio em esteriótipos: reproduzir uma atividade aprendida é tranquilizante. Sabe-se para onde vai, não se revela nada de essencial. Quando trata-se de uma bola, por exemplo, meninos e meninas jogam futebol, vôlei, etc.
- Refúgio no grupo: esse grupo é um grupo gregário que tende a se estruturar em torno de um líder, ou de líderes sucessivos, que substituindo a autoridade ausente do professor organizam jogos de grupo, recriando 'situações educativas' conhecidas, tranquilizantes porque impessoais.

É interessante observar que esta fase é quase inexistente em crianças pequenas e muitas vezes longa em adultos, especialmente aqueles que tem funções

de educadores, que mostrando todo o seu repertório buscam o prestígio frente ao adulto e os outros presentes refugiando-se desta forma na atividade que tem domínio.

É necessário que esta fase seja vivida até o esgotamento. Se o grupo fechar-se neste movimento, o Psicomotricista Relacional, poderá trocar os objetos optando por aqueles que não permitem jogos estereotipados, ou colocando como proposta da sessão algo mais amplo possível, para que saiam deste tipo de jogo.

Em alguns grupos podemos nos deparar com crianças ou adultos muito inibidos o que fará necessário a retomada da diretividade, ou seja, algumas instruções que possam dar segurança ao grupo e coloca-lo em movimento.

Terceira fase:

André Lapierre acredita que será nas relações de pequeno número (dois a dois) onde será vivenciada uma comunicação verdadeira e profunda, e depois desta experiência, a tendência do grupo é abandonar os jogos estereotipados e cada indivíduo assumir sua identidade sem se perder no grupo.

Os objetos têm função e grande importância nas sessões de Psicomotricidade Relacional. É interessante observarmos quais são as funções e importâncias dos objetos que utilizamos. São eles: bolas, bambóles, cordas, bastões, caixas de papelão, jornal, tecidos, entre outros. No início do trabalho, é comum observarmos uma grande movimentação, uma ação mais dinâmica com os objetos. O objeto ajuda a investir e a sentir segurança neste espaço de expressão simbólica. Desta forma o objeto torna-se um prolongamento do próprio Eu porque permite com que cada um se locomova na sala, podendo experimentar outros espaços, e isto significa simbolicamente a possibilidade de ser aceito no espaço dos outros e também aceitar outros em meu espaço. Começa aparecer a disponibilidade de sair dos próprios limites.

O objeto para crianças pequenas brevemente torna-se um carro, um cavalo, uma arma, etc, crianças pequenas tem facilidade de acessar seu imaginário nas sessões. Já os mais crescidos usam do simbolismo inconsciente.

O objeto facilita o encontro com o outro e conseqüentemente um estabelecimento de um tipo de relação com o mesmo. Depois de abandonados os

jogos estereotipados torna-se viável uma vivência onde o diálogo simbólico e a troca de um conteúdo emocional acontecem profundamente.

Não somente em momentos de relaxamento podem existir indivíduos procurando uma movimentação mais lenta ou até mesmo a imobilidade com um determinado objeto. Este ritmo lento ou a imobilidade com um objeto geralmente está carregado de afetividade, o objeto deixa de ser um simples instrumento e carrega-se de simbolismo e significado, chamamos neste momento o objeto de “objeto transicional”.

Existe outro momento característico nos grupos quando o mesmo vive uma regressão social. Quando em um determinado momento o grupo encontra um ritmo, uma dança, e vive uma espécie de ritual. É interessante observar que não há um líder onde todo o grupo comunga de um mesmo momento, ritmo e aceitação mútua.

Mais tarde, em um trabalho desenvolvido em uma creche na França, cujo conteúdo está relatado no livro “O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade Relacional e a formação da personalidade” a equipe que trabalhou com as crianças durante um ano relata as fases que observaram nas crianças e seu desenvolvimento, são elas:

1. Inibição

A inibição acontece nas primeiras sessões pelo fato das crianças não estarem acostumadas com um adulto disponível corporalmente (para brincar junto) sem cobrar nada e sem propor nenhuma atividade estruturada. A criança está livre para fazer o que quiser e da forma que quiser sem a necessidade de agradar esse adulto, de submeter-se ao julgamento do mesmo, com o decorrer do tempo ela vai percebendo que é aceita com tudo o que tem e com tudo o que é.

2. Agressividade

Muitas crianças passam por esta forma de relação, outras não, vivendo a fase citada a seguir – fusionalidade. A agressão ao adulto é aparentemente sem razão, seria pelo simples fato do adulto representar, ser o símbolo da autoridade, do poder, daquele que frustra o desejo da criança. É importante ressaltar que tudo isso não é consciente e sim uma pulsão agressiva que vem do seu inconsciente e que se permite viver. Muitas vezes o adulto torna-se o lobo, a onça, a “Cuca” – Monteiro Lobato, a bruxa, entre outros personagens relacionados com algo ou alguém

ameaçador. A importância de a criança demonstrar a sua agressividade consiste na possibilidade desta conquistar sua independência e autonomia; não se tornando submissa e nem opositora ao outro, mas sim encontrando o equilíbrio de seus desejos e o desejo do outro. Assim, ela encontrará cada vez mais, uma forma mais simbólica de vivenciar suas tensões agressivas (poderá canaliza-la para os objetos, chão, parede e não necessariamente no adulto ou em outros). O adulto segue o desejo da criança nas sessões, pois somente desta forma poderá saber qual o significado de sua vivencia, de seu movimento, desta forma estará permitindo que a criança viva e expresse seu desejo fortalecendo sua identidade.

Para quem esta lendo talvez esteja se perguntado sobre essa liberdade, como o adulto terá controle da turma, das crianças depois? É muito interessante perceber que as crianças sabem diferenciar bem qual é o espaço que este adulto esta disponível corporalmente e quando este assume seu papel de adulto na realidade, fora do setting das sessões.

Algumas crianças vivem crises de raiva contra esse adulto, saindo da expressão simbólica e partindo para a realidade, crianças pequenas, devido sua pouca força tornam a agressão suportável, mas em qualquer idade, se necessário, dá-se o limite mostrando que esta machucando e volta-se a 'brincar' sem culpabiliza-la por esse sentimento. Este momento não é duradouro, logo que passa a criança sorri, busca o olhar como meio de reconhecimento e aceitação deste adulto fortalecendo o vinculo entre os dois. Este tipo de reação acontece geralmente em crianças mais velhas muito reprimidas.

O cessamento da proibição da agressividade contra o adulto abre outra possibilidade, a agressão contra o outro. Aparece a disputa pela exclusividade do adulto (recusa partilhar o corpo deste com o outro), situação vivida na realidade quando uma criança volta a enurese noturna com a chegada de um irmão mais novo – não aceita dividir o corpo da mãe com o outro. Por isso é importante que ela tenha a possibilidade viver esta raiva simbolicamente para que não seja guardada inconscientemente (gerando o recalque) para que futuramente não existam tantas seqüelas.

3. Domesticação

Existem nas sessões momentos em que as crianças nos enterram embaixo de papéis, caixas, tecidos nos matando simbolicamente. Neste momento o adulto perde seu poder e sentem-se livres. Porém necessitam da segurança que este adulto lhes dá, assim algumas mais, outras nem tanto, se angustiam e acordam o Psicomotricista Relacional, neste momento este demonstra através de um sorriso que está bem e o amor por elas também está inteiro, desculpabilizando-as e voltando ao jogo. Depois nos tornamos um cavalinho, um gatinho que caracterizam a domesticação. Somos levados para passear, nos alimentam, nos cobrem, assumem o poder do adulto. Esta fase é uma etapa para a conquista de sua identidade.

4. Fusionalidade

Esta etapa é caracterizada pela busca do bem estar com o corpo do adulto. Busca um lugar em seu colo, descansa, nem percebe o barulho ou a agitação que esta ao seu redor, vive plenamente, o que hoje, André Lapierre chama de 'maternagem', uma espécie de momento onde a criança poderá abandonar suas tensões e se permitir ser cuidada por esse adulto que tem um significado, um vínculo para ela dependendo da cada historia.

5. Agressividade simbólica

É uma maneira da criança marcar sua independência, pois após viver a fusionalidade, existe um sentimento de dependência afetiva será manifestado através de uma agressividade simbólica, onde a criança, na certeza de que é amada, poderá provocar, já não machuca mais – finge que machuca, entre outras formas. Começa a jogar mais com seus colegas já não precisa tanto do adulto.

6. Jogo e independência

Não precisam mais do adulto, nos chamam para ajudar a construir algo que temos competência para realiza-lo, mas de uma forma tranqüila, como quem pede para um amigo. Buscam em alguns instantes, carinho, momentos de brincadeira, discutem, mas depois voltam para sua atividade. O que podemos observar é que se tornam crianças menos tensas, são mais disponíveis ao outro (a socialização é facilitada) e atentos ao outro também o que não é habitual nos primeiros anos de idade.

2.8 PAPEL DO PSICOMOTRICISTA RELACIONAL

É função do Psicomotricista Relacional colocar-se a disposição das crianças e ajudá-las a potencializar sua criatividade e espontaneidade através do jogo simbólico. Nesse jogo simbólico poderá ser extravasada a energia contida na criança, possibilitando que esta esteja mais presente em sala de aula e mais tranqüila para que se dê o processo de aprendizagem.

2.9 SETTING – ESPAÇO FÍSICO

Para que seja possível a aplicação desta metodologia é necessário um espaço seguro e protegido. Um local que proporcione a livre expressão dos movimentos e sentimentos, a formação de um vínculo afetivo entre o Psicomotricista Relacional e as crianças, e conseqüentemente, entre elas mesmas também. Desta forma, o ambiente dará a possibilidade da criança, respeitando as regras do jogo, expressar sem culpa, toda e qualquer manifestação sua.

2.10 OBJETO

Os objetos utilizados são: bolas, arcos, cordas, bastões, caixas de papelão, tecidos, jornais, entre outros. A função dos mesmos é proporcionar, antes de tudo, a vivência de um jogo livre e espontâneo, onde cada criança encontrará seu ritmo, sua maneira de brincar, sempre respeitando suas limitações físicas, afetivas e sociais. Cada objeto tem seu significado simbólico que é decodificado pelo Psicomotricista Relacional que fará sua intervenção de acordo com o movimento e pedidos da criança no decorrer das sessões.

3.0 METODOLOGIA

3.1 SUJEITOS: 57 crianças somadas da rede municipal de Curitiba e de uma escola particular da mesma cidade.

3.2 INSTRUMENTOS: filmadora, uma fita para cada duas sessões, lista de chamada, materiais utilizados na Psicomotricidade Relacional (bolas, bamboles, cordas, bastões, caixas, tecidos, jornais e pára-quedas).

3.3 PROCEDIMENTOS: foram filmadas todas as sessões, totalizando 54, de março à dezembro de 2002. Enquanto atuava, havia uma segunda pessoa filmando, que era a mais neutra possível, não se relacionando de forma alguma com as crianças (nem através do olhar, de um sorriso, nem através da fala, enfim, não utiliza nenhum meio de expressão ou comunicação com as crianças). As sessões tinham seus dias e horários definidos pela escola, acontecendo sempre uma vez por semana o encontro. Os materiais eram escolhidos de acordo com a demanda da turma, porém preferencialmente iniciamos o trabalho pelo objeto bola.

Foi utilizado o método descritivo da observação participativa. Segundo GAY (1987) é característica deste método que o observador torne-se parte, participe da situação observada. A razão para o observador participar é que em muitos casos a visão e compreensão daquele que está dentro é, em alguns aspectos, diferente daquele que está fora da situação. Segundo MANN (1970) citado por LAKATOS e MARCONI (1991), este tipo de observação é uma forma de colocar o observador e o observado do mesmo lado. Este método deve ser aplicado de uma forma cuidadosa para não gerar situações conflitantes, por exemplo; é necessário o consentimento daqueles que irão participar da pesquisa a respeito de todo e qualquer tipo de registro. De acordo com as normas éticas não podemos registrar nenhum tipo de imagem ou som sem a permissão dos participantes ou dos responsáveis dos mesmos. Outra dificuldade citada na literatura é que em alguns casos a presença ativa do observador pode causar um impacto. Outra dificuldade apresentada é que são colhidos inúmeros materiais para pesquisa e organizar toda essa informação de forma sistemática para ser analisada nem sempre é uma tarefa fácil.

Outro fator que deve-se dar importante relevância é o cuidado para não perde-se a objetividade do trabalho pelas possíveis antipatias e simpatias pessoais como comenta LAKATOS e MARCONI (1991). O que chamados de transferência e contratransferência em nossa formação de Psicomotricistas Relacionais são trabalhadas durante toda a nossa formação profissional.

Foram filmados 55 escolares pertencentes à rede municipal de ensino de Curitiba e a uma escola particular de grande porte da mesma cidade, com idades de seis e sete anos. As sessões aconteceram uma vez por semana com a duração de uma hora em um espaço reservado e apropriado dentro da própria escola. Foram utilizados os seguintes materiais: bola, bambole, cordas, bastões, caixas de papelão, tecidos e jornais. Sendo utilizados a partir da sétima sessão a combinação de dois ou mais materiais baseados na demanda decodificada pela movimentação do grupo ou de alguns alunos específicos na sessão anterior.

Serão analisadas todas as fitas, que totalizam 54 sessões, que corresponde a 68 horas de sessões e a todo o trabalho desenvolvido no ano de 2002. Serão evidenciados e selecionados os momentos e movimentos que comumente encontramos nas sessões, a decodificação simbólica de cada movimento e as possíveis contribuições no âmbito afetivo, motor e cognitivo da criança.

4.0 RESULTADOS E DISCUSSÕES

GALLAHUE e OZMUN (2002) afirmam que o desenvolvimento de habilidades perceptivas esta relacionada com a melhora ou a inibição do desenvolvimento motor. Todo movimento voluntário envolve um elemento de consciência perceptiva que resulta em algum tipo de estímulo sensorial. A percepção está relacionada com a qualidade e quantidade de experiências motoras propiciadas à criança pequena. Infelizmente, hoje em nossa sociedade moderna, devido aos riscos, perigos e violências que caracterizam um ambiente perigoso, o desenvolvimento motor-perceptivo é mal vivido em decorrência a esses fatores. O ambiente experienciado pelas crianças é demasiadamente passivo e sedentário. Poucas crianças passam seu tempo subindo em árvore, andando em muros, entre outras atividades.

Desta forma, percebendo que as crianças nos dias de hoje cada vez menos tem possibilidades de experienciar diferentes atividades motoras e sabendo que esta experiência tem profunda relação com o desenvolvimento global da criança (nas relações, na aprendizagem cognitiva, etc.) interessei-me em pesquisar quais poderiam ser as contribuições da Psicomotricidade Relacional para os escolares de 6 e 7 anos tanto da rede municipal de ensino quanto da rede particular de Curitiba; entendendo que a Psicomotricidade Relacional dispõe de um setting (espaço) protegido onde a criança pode expressar livremente seus movimentos e sentimentos colaborando e preenchendo essa demanda oriunda da nossa realidade atual.

Serão analisadas todas as crianças que participaram deste processo e serão escolhidas, descritas e analisadas algumas imagens significativas, das fitas que somadas, contém 54 sessões, de uma hora cada, realizadas no ano de 2002. Os momentos serão selecionados de acordo com o que é a base da Psicomotricidade Relacional, mostrando os movimentos e demandas mais comuns, apontando as possibilidades de atuação em cada caso.

Hipótese diagnóstica das crianças:

A. J. - Uma criança muito tímida e que necessitava da confirmação do adulto para se sentir bem. Infelizmente, no início do trabalho, deixou de participar porque trocou o horário de suas aulas.

A. M. - É uma criança feliz e alegre. Tem facilidade em se relacionar com os colegas. Brinca com facilidade. Pôde vivenciar forte identificação feminina com a Psicomotricista Relacional, fortalecendo sua identidade. Ao final do período de sessões apresentava-se mais segura e tranqüila.

D. G. - Uma criança com sua agressividade culpabilizada e contida. Durante as sessões pôde vivenciar e desculpabilizar sua agressividade canalizando-a para algo construtivo. Pôde integrar um pouco noções de limite e lidar melhor com as situações frustrantes.

E.D. - Uma criança que costumava ficar nos cantos da sala durante as sessões. Apresentava dificuldade em integrar-se ao grupo. Durante o trabalho pôde fortalecer-se afetivamente com a figura adulta presente na sala e aos poucos foi adquirindo confiança para lançar-se em outras relações. Pôde canalizar sua agressividade para a construção ao término do trabalho.

I. S. - Apresentava grande dificuldade em brincar. A partir da segunda sessão, já pôde começar a resgatar a ludicidade e o prazer no movimento. Infelizmente, no início do trabalho, deixou de participar porque trocou o horário de suas aulas.

J. L. - Apresentava muita dificuldade em lidar com situações frustrantes demonstrando esse sentimento através da sua agressividade. Apresentou dificuldade de estabelecer vínculo com a figura adulta e resistência aos limites e regras das sessões. Ao final do período estava mais tranqüilo, ainda aprendendo a canalizar sua agressividade para algo construtivo.

K. U. - Ingressou ao grupo na sétima sessão. A Psicomotricidade Relacional ajudou a interar-se a nova turma. Encontrou na figura adulta um lugar de proteção e segurança. Pôde vivenciar forte identificação feminina com a Psicomotricista Relacional, fortalecendo sua identidade. Ao final do período de sessões apresentava-se mais segura e independente.

L. T. - É uma criança feliz e alegre. Tem facilidade em se relacionar com os colegas. Brinca com facilidade. Pôde vivenciar forte identificação feminina com a Psicomotricista Relacional, fortalecendo sua identidade. Ao final do período de sessões apresentava-se mais segura e tranqüila.

M. R. - Não conseguiu aproximar-se da figura adulta feminina, porém, com outras crianças relaciona-se bem e exerce liderança positiva sobre o grupo. Durante as

sessões apresentou facilidade em brincar e fantasiar. Demonstrou ser uma criança alegre e feliz.

M. E. - É uma criança feliz e alegre. Tem facilidade em se relacionar com os colegas. Brinca com facilidade. Pôde vivenciar forte identificação feminina com a Psicomotricista Relacional, fortalecendo sua identidade. Encontrou o reconhecimento adulto podendo integrar o sentimento de que é amada. Ao final do trabalho demonstrava sua autonomia e segurança conquistadas.

R. F. - É uma criança feliz e alegre. Tem facilidade em se relacionar com os colegas. Brinca com facilidade. Pôde vivenciar forte identificação feminina com a Psicomotricista Relacional, fortalecendo sua identidade. Ao final do período de sessões apresentava-se mais segura e tranqüila.

R. Q. - Pôde vivenciar forte identificação feminina com a Psicomotricista Relacional, fortalecendo sua identidade. Tem facilidade em se relacionar com os colegas e de brincar.

R. N. - Não conseguiu aproximar-se da figura adulta feminina, porém, com outras crianças relaciona-se bem e exerce liderança positiva sobre o grupo. Pôde canalizar sua agressividade para algo construtivo.

T. N. - Pôde integrar o sentimento de que é reconhecida pela figura adulta feminina o que lhe favoreceu a identificação e o fortalecimento de sua identidade. Tem facilidade de expressar seus sentimentos, brincar e fantasiar.

T. L. - No início do trabalho hesitava em se aproximar da figura adulta, sua relação era através do olhar. No decorrer, foi estabelecendo-se o vínculo, o que tornou possível essa aproximação e a possibilidade de integrar o sentimento de que é bem vindo e tem um lugar junto a este adulto. Encontrou no adulto um lugar de segurança, afeto e tranqüilidade.

T. M. - Demonstrava uma dependência grande do reconhecimento do adulto. Pôde fortalecer-se durante o trabalho, porém o excesso de faltas durante do processo dificultou um pouco a conquista dessa autonomia. Ao final do trabalho já conseguia brincar com outras crianças.

W. K. - Hesitou um pouco em se aproximar da figura adulta no início do trabalho., após feito o vínculo e certo de que estava em um lugar seguro aproximou-se corporalmente, através das brincadeiras encontrando um lugar de bem estar e

segurança. Ao final do trabalho demonstrava estar mais seguro e autônomo para realizar suas brincadeiras.

A. A. - no início do trabalho demonstrava uma necessidade grande de ser ouvida e vista pelo adulto e seu meio de fazê-lo, era através do grito. Através do jogo pôde encontrar seu lugar, pôde afirmar-se diante dos adultos, pôde integrar o sentimento de que era amada independente do que fizesse. Isto lhe trouxe bem estar e conseqüentemente houve uma transformação na forma em que se comunicava, passou a ser mais afetiva, tanto com os adultos como com os colegas. Suas relações passaram a ser caracterizadas por um diálogo sincero, onde a troca no jogo promovia muito prazer e alegria. Terminou o ano mais tranqüila, pois pode integrar o sentimento de que era escutada e reconhecida pelos adultos e colegas de sala, desta forma também, pode sentir-se parte de sua turma.

R. N. - no início do trabalho demonstrava ser uma criança muito insegura e com muita dificuldade em integrar-se no grupo. Observava muito e tinha dificuldade de participar do jogo. Pouco a pouco, sempre respeitando seus limites, foi sentindo-se mais confiante, fortalecendo sua identidade diante dos adultos e dos colegas, pôde ampliar o número de amigos durante as atividades, pôde dizer aos amigos do que gostava e do que não gostava também. Desta forma ampliou seu espaço e o sentimento de segurança, o número de crianças com que se relacionou e conseguiu transformar a relação que tinha com o adulto, que era caracterizada por proteção, em uma relação de tranqüilidade, afetividade e segurança. Desta maneira pôde integrar que pertence a um grupo, que pode dizer sim ou não, que tem seu lugar assegurado com os adultos independente de suas atitudes, esses sentimentos ficaram evidentes quando o percebemos mais inteiro e feliz dentro das sessões.

G. G. - tem facilidade em brincar, demonstrar seus sentimentos e vai em busca do que necessita. É uma criança que tem facilidade em brincar com os adultos, tanto com a figura masculina quanto com a feminina; também é muito afetiva e cuidadosa com os colegas e os adultos. É uma criança que relaciona-se facilmente com diferentes pessoas e lida com momentos de frustração com muita tranqüilidade.

G. P. - é uma criança extremamente afetiva sendo este seu principal meio de se relacionar. É uma criança que necessita de muita atenção e testa constantemente o amor das figuras adultas por ela. Pôde encontrar um lugar de segurança, bem estar

e afeto com os adultos mas ainda não integrou que é amada independentemente do que faça, existe uma necessidade de agradar para assegurar-se do amor dos adultos em relação a ela. É uma criança muito criativa, tem facilidade em relacionar-se com todos os colegas e exerce uma liderança positiva.

J. V. - tem facilidade em brincar e expressar seus sentimentos. Exerce uma liderança positiva sobre o grupo. Sua agressividade é canalizada para construção. Aproximou-se dos adultos nas brincadeiras utilizando os objetos em jogos onde pôde afirmar-se e ser reconhecido diante das duas figuras, tanto a masculina quanto a feminina. É uma criança muito afetiva.

R. G. - no início do trabalho, era uma criança que buscava o reconhecimento da figura feminina, através do desejo de agradar. Mas, no decorrer das sessões, sentiu-se confiante e pode começar expressar não somente seu lado 'bom' (aquele que faz tudo para agradar) mas também alguns sentimentos, que muitas vezes são culpabilizados, como a raiva, a transgressão de algumas regras, entre outros. Desta forma pôde desmistificar e demonstrar alguns sentimentos, dentro do setting de Psicomotricidade Relacional, integrando que é aceito e amado de qualquer forma.

G. L. - no início do trabalho demonstrava certa dificuldade em lidar com situações frustrantes e demonstrava esse sentimento através de atitudes agressivas. Com o decorrer das sessões, pôde integrar regras e limites lidando, cada vez mais, de forma tranqüila com as próprias limitações e com a dos outros também. Teve forte identificação com a figura masculina. Sua liderança tornou-se mais positiva, é uma criança muito criativa e tem facilidade em se relacionar com diferentes colegas. Encontrou um lugar de segurança com as duas figuras (a masculina e a feminina). Ao final de um ano de trabalho, promovia jogos construtivos, mobilizando todos os colegas de sala.

E. D. - demonstra certa dificuldade em lidar com situações frustrantes. Expressa-se muitas vezes de forma agressiva, saindo da expressão simbólica, demonstrando dificuldade em lidar com os limites e as regras colocadas pelos adultos, mecanismo esse, do qual se utiliza para afirmar sua existência e seu poder diante desses. Foi reconhecido pelos mesmos mas ainda não pôde integrar este sentimento. Muitas vezes, sozinho não conseguia se aproximar dos adultos, necessitando da presença

de um amigo para assumir sua vontade. É uma criança muito criativa. Tem facilidade de brincar e compartilhar a brincadeira.

K. L. - é uma criança que demonstra certa dificuldade em integrar-se ao grupo. Geralmente prefere ficar a margem das atividades não conseguindo assumir sua vontade de brincar. Brinca muitas vezes sozinha. Apesar de em muitas situações verbalizar que “isso não me interessa” ou “você nem está me incomodando” esse parece ser seu mecanismo de defesa onde, desta maneira, pode manter a distância necessária dos outros. Relaciona-se com o adulto através do olhar mas não consegue expressar seu pedido. Precisa fortalecer os laços afetivos tanto com a figura masculina quanto com a feminina.

B. N. - tem facilidade em brincar, demonstrar seus sentimentos e vai em busca do que necessita. É uma criança que tem facilidade em brincar com os adultos, tanto com a figura masculina quanto com a feminina; também é muito afetiva e cuidadosa com os colegas e os adultos. É uma criança que se relaciona facilmente com diferentes pessoas e lida com momentos de frustração com muita tranquilidade.

C. N. - no início do trabalho era uma criança muito tímida e contida. Aos poucos, foi descobrindo as possibilidades da livre expressão. Passou a brincar e expressar seus sentimentos mais livremente. Foi aceita e isto desculpabilizou-a, possibilitando que se sentisse reconhecida e aprovada, principalmente pelo adulto masculino. Não se aproximou muito da figura feminina. Como era uma criança muito contida e com o decorrer do tempo permitiu-se expressar livremente, teve dificuldade em alguns momentos, em aceitar limites, pois estava encontrando o equilíbrio entre os dois extremos. É uma criança alegre e muito criativa.

D. B. - no início do trabalho, utilizava o mesmo artifício da irmã para ser reconhecida pelo adulto: o grito. Necessitava da atenção do adulto. No decorrer do trabalho, afirmou-se e foi reconhecida pela figura masculina. Mas ao final do mesmo, pôde encontrar seu lugar de proteção e segurança afetiva na relação com a figura feminina. Nesta mesma relação, pôde se identificar e mais tarde começar a desafiar; este caminho, sabe-se, é o que a possibilitará a buscar e conquistar sua autonomia. Desta forma, faz-se necessária à continuidade do trabalho justamente para fortalecer esta busca e conquista.

M. R. - tem facilidade em brincar e demonstra certa fragilidade. Necessita integrar o reconhecimento do adulto para sentir-se mais forte. É uma criança que tem facilidade em brincar com os adultos, tanto com a figura masculina quanto com a feminina; tendo maior afinidade com a masculina. Também é muito afetiva e cuidadosa com os colegas e os adultos. É uma criança que relaciona-se facilmente com diferentes pessoas e tem um pouco de dificuldade em lidar com momentos de frustração. É muito criativa e exerce uma liderança positiva sobre o grupo.

B. N. - no início do trabalho teve muita dificuldade em se aproximar do adulto masculino. Quando a figura feminina surgiu, pôde aproximar-se desta, afirmar seu poder e ser reconhecido pela mesma. A partir deste momento, pôde afirmar-se diante do adulto masculino e integrar o sentimento de que é reconhecido por esse. É uma criança muito afetiva, alegre e tem facilidade de expressar-se simbolicamente. Desenvolveu sua agressividade para a construção, tornando-a extremamente positiva.

G. B. - tem facilidade de entrar no jogo simbólico, brinca com muita facilidade. Ao final do trabalho, recebe e aceita com tranqüilidade as regras e os limites do jogo. Pôde afirmar-se diante das duas figuras adultas, tanto a masculina quanto a feminina, e integrar o sentimento de que é reconhecido pelos dois adultos.

L. H. - é uma criança que necessita ser reconhecida e ter a atenção dos adultos. Tem dificuldade em lidar com situações frustrantes e aceitar os limites e regras do jogo, demonstrando sua dificuldade através de situações agressivas. No decorrer do trabalho, pôde começar a integrar suas frustrações e lidar de maneira mais construtiva com a mesma. Teve momentos significativos onde pôde compartilhar seu espaço com amigos, propor jogos construtivos ao grupo, e simbolizar sua agressividade – canalizando para algo positivo.

A. D. - é uma criança que em alguns momentos participou paralelamente da atividade vivida pelo grupo. Tem facilidade de simbolizar na brincadeira e é muito criativo. Aproximou-se e tornou-se cúmplice da figura masculina, fortalecendo sua identidade com o mesmo. Com a figura feminina, aproximou-se através dos objetos que utilizava nos jogos. Sua agressividade esta voltada para a construção.

P. K. - é uma criança muito tímida e em alguns momentos tem dificuldade de expressar seus sentimentos. Com a ajuda da figura masculina, conquistou maior confiança em si mesmo no decorrer do trabalho, possibilitando-o desculpabilizar sua agressividade e a canaliza-la para algo construtivo. Pôde assumir sua vontade de brincar, muitas vezes com a ajuda do colega. É uma criança muito criativa e alegre.

A. L. - demonstrou certa dificuldade em integrar-se ao grupo, em escutar e receber limites. Pôde afirmar-se diante da figura adulta mas ainda não encontrou neste um referencial de segurança. Seria necessário um maior tempo para estreitar esta relação. Aceita dividir seu espaço.

A. L. - no início do trabalho demonstrava muita timidez. Porém, com o decorrer das sessões, encontrou um lugar de livre expressão de seus sentimentos. Apoiou-se na relação com a figura adulta feminina para adquirir mais confiança e segurança. Depois deste momento, começou a investir nas relações com os colegas. Naturalmente, encontrou algumas dificuldades em situações frustrantes. Retornava a segurança adulta para, quando estivesse mais fortalecida, pudesse ir em busca do seu desejo. Ao final do trabalho, estava mais espontânea e feliz. Sentido-se mais integrada ao grupo e lidando de uma forma melhor com as situações frustrantes.

B. R. - tem facilidade em brincar e demonstrar seus sentimentos, é afetiva e cuidadosa com os colegas. No decorrer das sessões pôde trabalhar sua integração com os amigos e aceitar as diferenças, principalmente as relacionadas ao gênero. Tem facilidade em lidar com os limites e aceitar as regras do jogo. É uma criança alegre e criativa.

B. R. - é uma criança muito criativa e exerce uma liderança positiva sobre o grupo. Durante as sessões pôde trabalhar sua dificuldade em relação a frustração, seus próprios limites e o limite do outro. Encontrou com o adulto feminino, um lugar de segurança, proteção, afetividade e reconhecimento.

C. H. - é uma criança agitada, necessita da atenção e o reconhecimento do adulto. Tem dificuldade em escutar e aceitar limites, em relação à frustração, não a aceita e isola-se em um canto. Tem sua agressividade culpabilizada. Não consegue assumir sua vontade de brincar em certos momentos. Aproximou-se lentamente da figura adulta a partir do momento em que estabeleceu uma relação de confiança. É muito criativo e alegre.

C. R. - tem facilidade em brincar e demonstrar seus sentimentos, é afetiva e cuidadosa com os colegas. No decorrer das sessões pôde trabalhar sua integração com os amigos e aceitar as diferenças, principalmente as relacionadas ao gênero. Tem facilidade em lidar com os limites e aceitar as regras do jogo. Lidou bem com as situações frustrantes. É uma criança alegre e criativa.

D. N. - é uma criança que busca o reconhecimento do adulto. Expressa seus sentimentos, mas tem dificuldade em aceitar as diferenças e em lidar com a frustração. Exerce uma liderança positiva sobre a turma. Ao final do trabalho demonstrava estar mais seguro em relação ao adulto não necessitando tanto da aprovação do mesmo.

G. N. - tem facilidade em brincar e demonstrar seus sentimentos, é afetiva e cuidadosa com os colegas. No decorrer das sessões pôde trabalhar sua integração com os amigos e aceitar as diferenças, principalmente as relacionadas ao gênero. Tem facilidade em lidar com os limites e aceitar as regras do jogo. Lidou bem com as situações frustrantes. É uma criança alegre e criativa.

G. R. - tem facilidade em brincar e demonstrar seus sentimentos, é afetiva e cuidadosa com os colegas. No decorrer das sessões pôde trabalhar sua integração com os amigos e aceitar as diferenças, principalmente as relacionadas ao gênero. É uma criança alegre e criativa.

G. R. - é uma criança que busca o reconhecimento da figura adulta feminina. Pôde encontrar nesta uma relação de segurança, afetividade e reconhecimento. Pôde integrar-se melhor ao grupo. Frente a essa figura afirmou-se o que o possibilitou a uma maior autonomia para brincar com diferentes crianças e brincadeiras.

E. D. - necessita do reconhecimento tanto do adulto quanto do grupo. Exerce uma forte liderança sobre o grupo, às vezes, excluindo um ou outro. Pôde trabalhar a aceitação, tomar consciência de sua força, de seu discurso e atitudes. Necessita aproximar-se mais da figura adulta para integrar o reconhecimento desta. É muito criativo, imaginativo e alegre.

G. N. - viveu intensamente a identificação masculina com os meninos de sua classe. Pôde dividir seu espaço e criar diferentes brincadeiras. Tem uma liderança positiva sobre a turma. Não se aproximou muito da figura adulta, evita esta relação.

I. S. - inicialmente estava a margem da turma em muitas atividades. Pôde viver profundamente a identificação feminina com a figura adulta. Nessa relação, pôde encontrar um espaço de segurança, afeto, aprovação e proteção. Com o passar das sessões pôde integrar-se mais a turma, dividir seu espaço e respeitar mais os limites do outro.

J. N. - muitas vezes utilizou-se da agressividade para se aproximar dos meninos, expressando aí seu desejo de brincar com os mesmos porém sua dificuldade a impedia. É uma criança que necessita do reconhecimento adulto. Muitas vezes o meio que utiliza para obter atenção é a fragilidade. Ao mesmo tempo, demonstra ser forte e desempenha uma significativa liderança. É uma criança muito criativa, afetuosa e alegre.

J. F. - é uma criança muito alegre e criativa. Pôde dividir o espaço com os amigos, potencializar sua imaginação e integrar-se mais ao grupo. Nestes meses de trabalho pôde vivenciar a identificação masculina com seus colegas desta forma não se aproximando muito da figura adulta feminina, seria necessário um maior tempo para estreitar esta relação.

M. R. - no início do trabalho brincava pouco e desconfiava do espaço. Mais tarde pôde estabelecer uma relação e comunicação de confiança com o adulto presente na sala, encontrando uma referência de segurança e afeto. Sentido-se mais segura pôde brincar e expressar seus sentimentos com muita tranquilidade. É uma criança alegre e afetiva.

N. C. - é uma criança extremamente criativa e feliz. Brinca com muita facilidade. Nestes meses de trabalho pôde vivenciar uma identificação masculina com seus colegas o que permitiu que se sentisse mais integrado ao grupo. Em relação a figura adulta não se aproximou muito, seria necessário um maior tempo para estreitar esta relação.

P. R. - é uma criança que pede e necessita muito ser reconhecida pelo adulto. Sente muita necessidade em fazer parte do grupo, sentir-se aceito pelo mesmo. Pôde vivenciar situações em que era reconhecido pelo adulto mas ainda não integrou este sentimento demonstrando uma grande necessidade em agradar e chamar atenção pelas qualidades que tem. Nestes meses de trabalho pôde sentir-se mais integrado ao grupo, podendo propor e aceitando a proposta dos amigos.

T. H. - utilizou o seu silêncio como um meio de afirmar-se diante da figura feminina. Muitas vezes não conseguia deixar claro seu desejo, sua vontade clara, nem para o adulto nem para seus colegas. Pôde vivenciar momentos de segurança e afeto junto ao adulto quando se sentia ameaçada. Ao final do trabalho pôde fortalecer-se a ponto de conseguir expressar seu incomodo ou bem estar em determinadas situações, a seus colegas; começou a dizer sim e não.

V. C. - é uma criança extremamente criativa e feliz. Exerce uma liderança positiva sobre a turma, tem facilidade em relacionar-se com diferentes crianças. Propõe, muitas vezes, jogos construtivos chamando outros para participar. Aproximou-se pouco da figura adulta, seria necessário um maior tempo para estreitar esta relação.

V. C. - é uma criança que tem muita dificuldade em brincar e sentir prazer nas atividades. Muitas vezes permaneceu nos cantos da sala ou no espaço da psicomotricista, mas mesmo com a aproximação não conseguia pedir e nem demonstrar sentimento algum. Felizmente, na última sessão, das doze que fizemos, encontrou um lugar onde pôde brincar, encontrar o prazer com os colegas e com a figura adulta e expressar sua alegria. Necessita continuar o trabalho para resgatar o prazer e alegria.

W. M. - encontrou neste espaço a possibilidade de viver o prazer e a alegria. Buscou o reconhecimento e sentiu-se reconhecido tanto pelo adulto quanto pelo grupo, buscou o contato corporal através do jogo, podendo integrar, através de uma comunicação mais profunda, que é aceito e amado. Encontrou momentos de conforto, segurança e afeto junto da figura adulta e pôde integrar, que tem um lugar de bem estar e segurança. Tornou-se mais seguro, feliz e espontâneo.

Descrição das imagens selecionadas:

Foram selecionados alguns momentos, que são comuns e fazem parte do processo de cada criança como foi citado na revisão de literatura. Algumas quando se deparam com o setting da Psicomotricidade Relacional logo apresentam facilidade para brincar, demonstrar seus sentimentos; outras, no entanto, paralisam-se por qualquer motivo ou, por incrível que pareça, porque não sabem brincar. Desta forma evidencio que, cada vez mais, torna-se impossível desmembrar o ser humano em corpo e mente, pois o que vi sempre foi a interação do cognitivo, afetivo, social e

motor de cada criança e quando uma dessas áreas tem alguma defasagem, o todo é afetado, não somente tal área de seu desenvolvimento.

Começo evidenciando as possibilidades cognitivas que podem ser integradas durante a vivência como por exemplo, estar dentro ou fora, girar, lado esquerdo e direito, forte ou fraco, lento ou rápido, volume, peso, propriocepção, a percepção do espaço e do tempo, entre outras noções. Também existe a possibilidade de expressar a agressividade sem culpabilizá-la canalizando-a para algo construtivo. É natural que no início, nas primeiras sessões, algumas crianças não tenham uma perfeita noção de sua força e velocidade, integrando com o passar do tempo essas noções e as regras, passam já a não mais precisar machucar o outro, canalizam sua agressividade ao chão, à parede podendo extravasar sem culpa esse sentimento tão discriminado em nossa sociedade. Ressalto que a visão de André Lapierre quanto à agressividade, difere a de Freud, para Lapierre a agressividade é uma pulsão de vida não de morte como para Freud. Precisamos de agressividade para conquistar nossos sonhos e desejos, a agressividade neste caso não está ligada a destruição e violência, mas sim a pulsão que nos move a diante. É interessante perceber em uma imagem selecionada de uma das sessões, um menino que inicia jogando a caixa contra o chão, chuta-a e depois a recolhe, juntando a outras para construir seu espaço.

Também é o Psicomotricista Relacional uma referência adulta no setting. Sabendo que cada criança fará sua transferência para este adulto segundo sua história, é necessário que o psicomotricista aceite incondicionalmente cada uma. Será através do movimento, dos gestos, das relações que esta criança manifestará que possibilitará ao Psicomotricista Relacional atuar da maneira mais adequada. Desta forma foi selecionado um momento em que uma criança busca o colo do adulto para desfrutar de um momento de bem estar, de prazer, de conforto e o sentimento de que é aceita incondicionalmente por essa figura adulta no caso feminina. Sobre a importância do carinho e calor no período neonatal, GALLAHUE e OZMUN (2001), afirmam que esses são os primeiros sinais que transmitem o sentimento de amor e afeição que fortalecerão o auto-conceito do bebê. O sentimento de bem-estar é afetado pelo estado emocional dos pais e pela atenção às necessidades físicas do bebê. A satisfação das necessidades psicológicas é de

extrema importância, pois será através desta que os sentimentos de confiança, segurança, reconhecimento, e de amor serão estabelecidos entre os pais e o bebê. Como sabemos, em nossa sociedade, devido ao aumento do número de famílias desestruturadas, nem sempre esse sentimento de bem-estar pode ser integrado no período neonatal, desta forma a Psicomotricidade Relacional através da comunicação corporal que transcende a intelectualização do sentimento, pode ajudar a resignificar essa falta substituindo-o por um sentimento de bem-estar e confiança.

Muitas vezes as relações ficam evidentes com os objetos, cada objeto tem seu significado simbólico e é através destes que podemos formular hipóteses sobre o momento. Foram selecionados dois momentos; um onde uma criança brinca sozinha num canto da sala com uma bola grande, deitada em cima, se equilibrando, vive um momento de bem estar porém pede e chama a atenção da figura adulta, pois a bola naquele momento não passa de um substituto do corpo do adulto; outra criança, no momento de seu descanso, expressa seu bem estar deitado junto a uma bola grande, a bola pode representar muitas vezes, em nosso inconsciente, algo relacionado a figura materna, neste caso a bola deixou de ser uma bola e passou a ter um significado mais profundo e simbólico.

Em muitas crianças, suas dificuldades relacionais podem ser causas de atrasos no desenvolvimento motor. Foi a imagem selecionada de uma criança que apresentava dificuldades extremas em se integrar ao grupo e de brincar, era extremamente intelectual tendo dificuldade de expressar seus sentimentos. Foi necessário, para estabelecer um vínculo afetivo de segurança, iniciar com movimentos conhecidos, com jogos intelectualizados, para somente depois, esta criança poder viver sua espontaneidade e expressar seus sentimentos livremente e integrar pouco a pouco seu corpo e as possibilidades de movimentos que esse tem.

GALLAHUE e OZMUN (2001) comentam que nos primeiros anos da infância a criança se depara com dois grandes desafios: desenvolver sua autonomia e seu sentido de iniciativa. Como foi observado nas hipóteses diagnosticas, algumas crianças podem não ter vivido de forma plena a fase anterior, a idade pré-escolar. Os mesmos autores acima citados afirmam que nesta fase, no aspecto afetivo, a criança vive a autonomia como o crescente sentido de independência, por exemplo,

quando se observa o prazer da criança em responder não a quase toda a pergunta direta. É importante perceber que estas atitudes não são desobediência mas sim um novo sentido que a criança dá a sua independência. É entendido como iniciativa por parte do infante a sua curiosidade, seu comportamento exploratório e muito ativo. Nesta fase elas correm, pulam, sobem, experimentam o prazer de se sentirem capazes. Assim muitas puderam reforçar, desfrutar, 'refazer' essa fase em um local apropriado e protegido para que todos esses sentimentos sejam integrados da melhor maneira possível.

Nesta mesma cena podemos observar com o Psicomotricista Relacional masculino (as sessões podem ser trabalhadas com uma figura masculina ou feminina ou com as duas juntas) meninos demonstrando sua agressividade de uma forma simbólica contra o corpo deste adulto. Em outra cena vemos outras crianças só que agora matando simbolicamente a adulta feminina. Neste caso podemos destacar o prazer da criança em lutar contra esse adulto, em domina-lo e por fim até mata-lo simbolicamente. Como foi citado na revisão de literatura, a criança pode assumir o poder do adulto, sentir-se livre e depois descobrir que ainda precisa desse para sentir-se protegido e seguro. Normalmente elas vêm nos acordar e a desculpabilizamos através de um sorriso e continuamos a brincar. Esta fase é uma etapa para a conquista de sua identidade, será aonde a criança poderá assumir seu desejo sem a necessidade de agradar ou desagradar esse adulto presente na sala.

Trabalhamos com diversos materiais e cada um tem seu propósito e significado. Uma das possibilidades com o jornal, é que podemos vivenciar a estrutura e a desestrutura. Cada um, nesta vivencia, pode integrar que, em meio à bagunça sua identidade não se perde. Também podemos observar em um determinado momento ocorreu a identificação masculina de um menino em relação a figura adulta masculina. Na vivencia com jornal, o adulto enche sua roupa de papel, formando músculos e reconhecendo sua força. Este reconhecimento o faz se sentir amado e seguro. O sentimento que as crianças formam de si mesmas está estreitamente relacionado com as experiências bem sucedidas ou as de fracasso em suas brincadeiras. GALLAHUE e OZMUN (2001) ressaltam a importância das brincadeiras no desenvolvimento do auto-conceito de uma criança, que terá um papel significativo no comportamento afetivo de cada uma.

Foi selecionada outra imagem de uma criança que pôde integrar a agressividade simbólica dirigindo-a para o chão demonstrando não ter culpa no que faz. O setting proporciona a vivência da espontaneidade, da criatividade, de novas experiências motoras, do fortalecimento da personalidade, da identidade, da autonomia, entre outros aspectos. Um grande aliado deste desenvolvimento é a imaginação, segundo GALLAHUE e OZMUN (2001), que permite cada um viver inúmeras aventuras, como por exemplo, escalar altas montanhas, pular sobre o cavalo, entre outros exemplos. Desta forma um pára-quedas pode se tornar um grande navio que mobiliza a turma inteira para uma construção. Uns desejam aliar-se ao tubarão, outros ficar dentro do navio e lutar contra o mesmo, enfim possibilita que cada um viva sua necessidade mas também participe e sinta-se parte do todo.

5.0 CONCLUSÃO

Dentro do setting da Psicomotricidade Relacional cada criança é aceita incondicionalmente do jeito que é e do jeito que está. Essa aceitação sem condições, leva cada criança a viver, de acordo com seu ritmo e suas possibilidades, aquilo que deseja. Cabe ao Psicomotricista Relacional identificar o que a criança está lhe comunicando corporalmente e tentar interagir de uma forma que contribua para seu melhor desenvolvimento. A satisfação das necessidades psicológicas é de extrema importância, pois será através desta que os sentimentos de confiança, segurança, reconhecimento, e de amor serão estabelecidos entre os pais e o bebê e conseqüentemente entre o Psicomotricista Relacional e a criança. Como pôde ser observado nos resultados, cada criança viveu suas necessidades individuais dentro de um contexto maior, o seu grupo. O grupo tem fundamental importância para aumentar a diversidade de situações e possibilidades relacionais, afetivas e motoras dentro da sessão. A Psicomotricidade Relacional vem se destacando como uma ferramenta que vem auxiliar o desenvolvimento da criança dentro da escola.

Através destas evidências podemos verificar que a Psicomotricidade Relacional pode contribuir oferecendo um ambiente favorável para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor e também a possibilidade resgatar algumas fases que de alguma forma não foram bem vividas. Percebemos que não são pequenos os números de crianças que não atingem o padrão maduro nas habilidades básicas. Podemos evidenciar, por exemplo, nos tempos atuais, a insegurança social que impossibilita as crianças de brincarem na rua, redução de espaços domiciliares, utilização maior de brinquedos que utilizam a coordenação motora fina como computadores e vídeo games, entre outros fatores que contribuem para o empobrecimento das experiências motoras de nossas crianças na atualidade.

O que podemos observar é que se tornam crianças menos tensas, são mais disponíveis ao outro (a socialização é facilitada) e atentos ao outro também o que não é tão habitual nesses primeiros anos de idade.

Evidencio que, cada vez mais, torna-se impossível desmembrar o ser humano em corpo e mente, pois o que vi sempre foi a interação do cognitivo, afetivo, social e

motor de cada criança e quando uma dessas áreas tem alguma defasagem, o todo é afetado, não somente tal área de seu desenvolvimento.

Em Curitiba algumas escolas estão aplicando a Psicomotricidade Relacional e encontrando resultados muito positivos. Porém a Psicomotricidade Relacional é uma área de conhecimento relativamente nova no Brasil e ainda necessita de muitas pesquisas que possam esclarecer melhor suas contribuições e complementar este estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENO, J. M. **Psicomotricidade : teoria & prática. Estimulação, educação e reeducação psicomotora na atividade aquática.** São Paulo: Editora Lovise, 1999.
- ECKERT, H. **Desenvolvimento motor.** Tradução: M. E. F. Garcia. 3ª ed. São Paulo: Manole, 1993. Edição original em inglês.
- FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares.** 3ª ed. Lisboa: Âncora Editora, 2002.
- FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Tradução: M. A. da S. P. Araújo. 2ª ed. São Paulo: Phorte Editora, 2001.
- LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação.** Tradução: M. T. Francisco. 2ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2002.
- LAPIERRE, A; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos Psicomotricidade Relacional e formação de personalidade.** Tradução: M. A. G. G. Pereira. 2ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2002. Original: L'adulte face à l'enfant de 0 a 3 ans.
- LAPIERRE, A; AUCOUTURIER, B. **A Simbologia do Movimento Psicomotricidade e Educação.** Tradução: M. Lewis. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. Original: la Symboloque du Mouvement.
- GAY, L. R. **Educational Research – Competencies for Analysis and Application.** 3ª ed. Columbus, Ohio: Editora Merrill, 1987.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de. **Fundamentos de metodologia científica.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- MANOEL, E.de J.;KOKUBUN, E.;TANI G.; PROENÇA, J. E. de. **Educação Física escolar. Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos.** Sistema de bibliotecas. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Referências, Sistema de bibliotecas.** Curitiba: Editora da UFPR, 2000.
- VIEIRA, L. Entrevista concedida pelo diretor do Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR, Curitiba, 20 de outubro de 2002.