

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

ALINE GIUSEPPA TUMEO
JAQUELINE PRUDENCIO

OS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO INSTRUMENTO
NA PRÁTICA DE PROFESSORES

CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

ALINE GIUSEPPA TUMEO
JAQUELINE PRUDENCIO

OS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO INSTRUMENTO
NA PRÁTICA DE PROFESSORES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação, curso de Pedagogia, para a obtenção
do título de Pedagoga.

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima
Minetto.

CURITIBA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ALINE GIUSEPPA TUMEO
JAQUELINE PRUDENCIO

OS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO INSTRUMENTO NA PRÁTICA DE PROFESSORES

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de Pedagoga e licenciatura do 1º ao 4º do Ensino Fundamental, no curso de graduação em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora:

Profª. Drª. Maria de Fatima Minetto

Orientadora - Setor de Educação da Universidade Federal, UFPR.

Profº. Dr. Sidmar Meurer

Setor de Educação da Universidade Federal, UFPR.

Curitiba, 14 de novembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecemos a Deus, pelo dom que nos deu, pelo Pai maravilhoso que é, por seu amor e cuidado, por nos encher de fé e esperança nos momentos de dificuldades, por ser nosso apoio quando precisamos e iluminar nossos pensamentos durante a escrita deste trabalho.

Aos nossos pais Guido e Sandra, Joel e Erica, por todo incentivo e ajuda para que chegássemos até aqui. Sem seu esforço, dedicação e acompanhamento nossa formação não teria sido tão rica. Nada seria possível sem vocês.

Aos nossos familiares por acreditarem em nós e por todo o apoio ao longo do curso. Aos amigos por todo o incentivo, pelos sentimentos compartilhados e presença constante.

Às pessoas que amamos que, de uma maneira especial e carinhosa, nos deram força e coragem. Dividir cada conquista com vocês é gratificante! A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximos a nós, fazendo esta vitória valer a pena.

À nossa orientadora Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Minetto, pela paciência e incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho. A todos os demais professores do curso, que foram importantes em nossas vidas acadêmicas e contribuíram para nossa formação.

Aos profissionais do Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) que apoiaram nosso projeto, nos disponibilizaram materiais necessários e auxiliaram em nossa pesquisa. A experiência que vocês compartilharam conosco e a ajuda que nos deram foi essencial para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Muitos estudos comprovam a influência da esfera corporal, psicológica e emocional no desenvolvimento dos alunos e em sua aprendizagem. Uma prática relevante para o desenvolvimento integral do aluno é a presença e valorização do corpo na educação. A Psicomotricidade Relacional abrange o campo motor, afetivo e o inconsciente do sujeito, envolvendo a criança em sua relação com o meio em que vive, com as pessoas que a cercam e a relação consigo mesma. Portanto, nossa pesquisa tem como objetivo verificar a contribuição que o conhecimento em Psicomotricidade Relacional pode trazer para o professor no dia a dia em sala de aula. O método consiste na aplicação de um questionário para professores que tiveram algum tipo de conhecimento (palestras, seminários, vivências, cursos) em Psicomotricidade Relacional e atuam em sala de aula. Os resultados mostram que a incorporação dos conceitos desta prática no cotidiano escolar é possível e traz resultados eficazes para a mudança na atuação do professor, na relação professor-aluno e na melhora na aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Psicomotricidade Relacional. Sujeito Integral. Formação dos Professores. Relação Professor-aluno. Aprendizagem.

ABSTRACT

De nombreuses études ont documenté l'influence du corps, de la sphère psychologique et émotionnel dans le développement des élèves et leur apprentissage. Pertinentes pour le développement intégral de la pratique de l'étudiant est la présence et l'appréciation de l'organisme en matière d'éducation. Psychomotricité Relationnelle couvre le domaine du moteur, affectif et inconscient du sujet, impliquant l'enfant dans leur relation avec l'environnement dans lequel ils vivent, les gens qui l'entourent et la relation avec elle-même. Par conséquent, notre recherche vise à déterminer la contribution des connaissances en Psychomotricité Relationnelle peut apporter à l'enseignant sur une base quotidienne dans la salle de classe. La méthode consiste en l'application d'un questionnaire destiné aux enseignants qui ont eu un certain type de connaissances (conférences, séminaires, expériences, formations) dans Psychomotricité Relationnelle et d'agir dans la salle de classe. Les résultats montrent que l'incorporation des concepts de compétences de cette pratique dans la vie quotidienne de l'école est possible et d'apporter des changements efficaces dans le rendement des enseignants, la relation enseignant-élève et l'amélioration des résultats d'apprentissage des enfants.

Mots-clés: Psychomotricité Relationnelle. Individu Complet. Formation des Enseignants. Relation Enseignant-élève. Apprentissage.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	TEMPO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS.....	39
GRÁFICO 2	TEMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS.....	40
GRÁFICO 3	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	40
GRÁFICO 4	MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS CONTATO COM A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.....	41
GRÁFICO 5	FACILIDADES DE UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO COTIDIANO.....	42
GRÁFICO 6	DIFICULDADES DE UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO COTIDIANO.....	43
GRÁFICO 7	MELHORA NA APRENDIZAGEM GERAL DOS ALUNOS.....	44
GRÁFICO 8	COMO A AFETIVIDADE, EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO SÃO TRABALHADAS EM SALA DE AULA.....	45
GRÁFICO 9	COMO A AGRESSIVIDADE, CORPOREIDADE E LIMITES SÃO TRABALHADOS EM SALA DE AULA.....	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	OBJETIVOS.....	10
2.1	OBJETIVO GERAL.....	10
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	10
3	AS RELAÇÕES DA ESCOLA.....	11
3.1	O CORPO NA ESCOLA.....	11
3.2	A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM.....	14
4	A PSICOMOTRICIDADE CLÁSSICA.....	18
4.1	BREVE HISTÓRICO E DEFINIÇÃO.....	18
5	PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.....	20
5.1	BREVE HISTÓRICO E DEFINIÇÃO.....	20
5.2	OS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.....	23
5.2.1	Expressão.....	24
5.2.2	Comunicação.....	25
5.2.3	Afetividade.....	26
5.2.4	Agressividade.....	27
5.2.5	Limites.....	29
5.2.6	Corporeidade.....	30
5.3	A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA.....	31
6	SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	36
7	MÉTODO.....	38
8	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	39

9	CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS.....	55
	APÊNDICE 1	60
	APÊNDICE 2	63
	ANEXOS.....	65

1 INTRODUÇÃO

São constantes os debates ocorrentes sobre as diferentes concepções referentes à escola, ao professor e ao educando, bem como a importância de pensar o aluno como todo, não priorizando apenas seu desenvolvimento cognitivo, mas compreendendo sua história e as diferentes esferas que o formam. Ginzburg (1989) aborda em sua obra que para decifrar a realidade é preciso atentar aos sinais e indícios que estão subentendidos, visto que o ambiente escolar é formado por diversos aspectos que compõe o todo. É dando relevância a aspectos ocultos e implícitos que se torna possível pensar e refletir sobre o ambiente escolar.

Atualmente comprova-se a influência da esfera corporal, psicológica e emocional no desenvolvimento dos alunos e em sua aprendizagem (AMARANTE, 2010; VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2013; dentre outros). Compreender o aluno como ser integral é consolidar práticas diárias de valorização do corpo na educação, pois este é lugar de identidade, é por onde a criança vive, sente e se percebe no mundo. É através dos gestos, olhares, tônus muscular que o sujeito se relacionará com o ambiente ao seu redor.

Considerar o motor, intelectual e sócio-emocional (BUENO, 1998) da criança é um desafio à escola, é propor novos caminhos e práticas inovadoras que se defrontam com uma prática que se estabeleceu, historicamente, de controle do corpo. Pois, como Soares e Junior (2011, p.14) afirmam: “Hoje, podemos dizer que pensar a escola com tempos e espaços voltados para a educação do corpo e da expressividade dos alunos se tornou quase um consenso”.

Segundo Lapiere (2002), é no início do século XX que o dualismo corpo-espírito começa a ser colocado em questão, a partir da criação do termo Psicomotricidade por Wernick, em 1870, resultado de seus trabalhos na área das afasias. Foi enfatizado em 1907, por Ernest Dupré, trabalhos de Schilder referente às noções do corpo maternal e do esquema corporal. Houve ainda trabalhos sobre o tônus e afetividade de Ajuriaguerra; pesquisa da atividade motora como base do desenvolvimento intelectual e psicológico de Wallon e a epistemologia genética de Piaget.

Vieira *et al* (2013) alega que a Psicomotricidade visa conhecer o corpo em suas relações, utilizando como objeto de expressão, intervenção e ação sobre o mundo. Desta maneira, favorece a qualidade das relações afetivas, segurança e controle de seu próprio corpo, lateralidade e outros componentes globais. O corpo torna-se um instrumento de comunicação não verbal. A Psicomotricidade Relacional abrange o campo motor, afetivo e o inconsciente do sujeito, envolvendo a criança em sua relação com o meio em que vive, com as pessoas que a cercam e a relação consigo mesma.

Portanto, essa pesquisa tem como objetivo verificar a contribuição que o conhecimento em Psicomotricidade Relacional pode trazer para o professor no dia a dia em sala de aula. O método consiste na aplicação de um questionário para professores que tiveram algum tipo de conhecimento (palestras, seminários, vivências, cursos) em Psicomotricidade Relacional e atuam em sala de aula.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Verificar, na percepção dos professores que tiveram algum conhecimento em Psicomotricidade Relacional, as contribuições dos conceitos desta prática no cotidiano de sala de aula.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Verificar se no currículo da graduação dos profissionais entrevistados existia disciplina obrigatória ou optativa sobre Psicomotricidade Relacional.

Identificar mudanças na prática pedagógica dos docentes após o conhecimento (palestras, seminários, vivências, cursos) sobre a Psicomotricidade Relacional.

Constatar a viabilidade da incorporação dos conceitos da Psicomotricidade Relacional no cotidiano escolar, na percepção dos professores.

Apontar quais as facilidades e dificuldades da utilização dos conceitos da Psicomotricidade Relacional no cotidiano, na percepção dos professores.

Definir se houve melhora na aprendizagem geral dos alunos e quais foram elas, na percepção dos professores.

3 AS RELAÇÕES DA ESCOLA

3.1 O CORPO NA ESCOLA

Historicamente, a instituição escolar é responsável por promover e garantir aos alunos que a frequentam condições de aprendizagem, desenvolvimento integral e inserção social. Para abordar sobre a escola é necessário considerar os diversos fatores que a compõem, pois, segundo Sacristán (1998) “não se pode descobrir a realidade do que ocorre no ensino senão na própria interação de todos os elementos que intervêm nessa prática” (p. 204).

O currículo, o contexto social, a estrutura física, as relações estabelecidas, as concepções adotadas, entre outros, são elementos que formam o ambiente escolar. E para pensá-lo é preciso compreender as ligações intrínsecas existentes entre todos esses aspectos; e que ao ocorrer o desequilíbrio de um deles se desajusta o todo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96 no artigo 2º afirma que a educação tem como finalidade o desenvolvimento pleno do educando, bem como seu preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Questiona-se, então, de que forma se podem abranger todos os campos

de desenvolvimento do aluno, quais são os meios ofertados e as concepções adotadas pela escola para que as necessidades desse sujeito sejam supridas.

Tiriba (2008) corrobora que entre os séculos XVII e XIX houve uma separação entre mente e corpo, valorizando-se a racionalidade e o trabalho. Tal separação por muitas vezes ainda encontra-se na escola, deleitando-se para o progresso intelectual do aluno e secundarizando as potencialidades do corpo e sua contribuição para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Desde pequena a criança começa a aprender, explorar e conhecer o mundo no qual ela vive através do seu corpo. Por exemplo, ao engatinhar a criança explora e ocupa o espaço com seus movimentos (BITAR; SOUZA, 2009). Como abordado por Vieira, Batista e Lapierre (2005), é através do corpo que temos o primeiro contato com o mundo, é ele o nosso meio de exploração.

Em todo tempo estamos nos relacionando, vivenciando e agindo no mundo através do corpo, além de expressarmos e comunicarmos por meio dele. “O movimento é o principal elemento no crescimento e desenvolvimento da criança. Toda ação está pertinente a um movimento e todo ato motor tem uma ação e um significado.” (BUENO, 1998, p.17). Portanto, é imprescindível considerar o corpo, o movimento e suas relações como essenciais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Em relação à cultura corporal nas escolas, Nóbrega (2005) afirma que:

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte? (p.10)

Percebe-se a grande influência da esfera corporal, psicológica e emocional no desenvolvimento dos alunos e indaga-se sobre como auxiliá-los (BUENO, 1998). É relevante compreender que o corpo da criança não precisa ser incluído na educação, pois já está presente no dia a dia escolar.

Necessário é pensar o lugar deste corpo e de que maneira podemos explorá-lo em prol do desenvolvimento desses sujeitos, utilizando-o como fonte de expressão de ideias e sentimentos.

Wallon *apud* Glasenapp (2012) compreende o corpo não apenas como unidade biológica ou psíquica, mas como um instrumento base de construção e desenvolvimento da personalidade da criança.

As brincadeiras, sensações corporais, danças, entre outros, (TIRIBA, 2008) são muitas vezes pouco estimuladas e valorizadas no ambiente escolar, principalmente no Ensino Fundamental. As considerações sobre uma pesquisa de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) em Belo Horizonte sobre a vivência de crianças na transição de uma escola de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental foram que:

Ao inserirem-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. Assim é que o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares e do cotidiano da educação infantil, foi situado em segundo plano no contexto da sala de aula. Verificou-se um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar deste segmento da educação básica. (p.5)

As poucas práticas que contemplam o motor, o emocional e o afetivo da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental afetam no desenvolvimento da aprendizagem. As crianças nessa fase estão em processo de aquisição da autonomia e identidade, buscando relações de parceria e reconhecimento (MONTANGHOLI, 2011, p. 3).

Ainda sobre esta temática, Amarante (2010) corrobora que no momento que o aluno inicia o 1º ano do Ensino Fundamental ele imerge numa nova realidade, com novos espaços, estruturas, exigências e desafios. Quando a criança não está preparada para essas mudanças há um aumento considerável na possibilidade de que ela não obtenha êxito no processo de alfabetização.

Uma das vertentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a alfabetização. Duzzi, Rodrigues e Ciasca (2013) sinalizam em sua pesquisa que a escrita é um ato complexo e provém da união de fatores estruturais, funcionais e sociais. Portanto, não é primordial apenas o motor, mas também que a criança esteja emocionalmente madura para o aprendizado.

O aprendizado e progressão da criança, entretanto, dependerão do processo por ela desenvolvido, do patamar em que ela se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar lhe propiciar, em direção a avanços e expansões. (MEC, 2007, p.14)

Ao decorrer de sua infância a criança está desenvolvendo seu psicológico, seu corpo, coordenação motora, suas relações, o pensar, a força imaginativa e criativa. O ambiente interno e o ambiente externo são fatores que atuam diretamente no desenvolvimento da criança. Amarante (2010) define alguns fatores que influenciam no desenvolvimento da criança. O crescimento de suas dimensões corpóreas, o desenvolvimento de capacidades e funções e a maturação física e psicológica. Afirma ainda que a criança encontra-se pronta para a aprendizagem quando é capaz de realizar, participar, criar, socializar, e comunicar. Para a autora todo e qualquer processo de aprendizagem está sujeito às condições ambientais, orgânicas, psicológicas, sociais e à maturação do aluno. Caso a criança não tenha esta maturidade, ela não conseguirá realizar as atividades solicitadas, pois não terá condições para isso. Tais fatores são desenvolvidos na criança de acordo com o que lhe é oferecido pela família e pela escola.

3.2 A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM.

Os estudantes de Pedagogia são agentes diretos na formação de sujeitos, assim, têm como foco, utilizando as palavras de Batista (2013), “substituir os desprazeres de aprender, o mal estar pelo bem estar, o medo pelo interesse, desculpabilizando sentimentos pra assim reativar e desenvolver competências e habilidades de comunicação, aprendizagem e socialização” (p. 1).

Higino (2009) resalta a importância da esfera afetiva no desenvolvimento do ser humano em sua construção como pessoa e também no processo de aquisição de conhecimentos. Afirma, ainda, que o desenvolvimento psicossocial do indivíduo faz parte de seu processo pedagógico.

Sisto e Cols. *apud* Cunha (et al, 2003):

Afirmam não ser suficiente ter grande inteligência para realizar uma boa aprendizagem, sendo necessário que esteja acompanhada de uma estrutura de personalidade sadia e emocionalmente madura. Isso significa que o nível de maturação de uma criança para a aprendizagem depende das inter-relações estabelecidas entre os fatores intelectuais, emocionais e biológicos (p. 3).

Desta forma, é necessário que o professor perceba em que momento de maturidade a criança está e quais são os processos que ainda precisam ser desenvolvidos nela. É fundamental para a alfabetização e o aprendizado escolar como um todo que o aluno consiga realizar seus objetivos, através das variadas habilidades cognitivas, psicológicas, corporais e sociais.

Para Vieira, Batista e Lapierre (2013) a afetividade é a forma primária de contato com a criança, pois quando nasce ela carrega a necessidade do outro, do colo, afeto e toque da mãe. À medida que cresce ela necessita manter esse contato corporal para resgatar essa tonalidade inicial e indispensável para o desenvolvimento e equilíbrio do ser humano.

Jean Piaget *apud* Zen (2009) relata a conexão existente entre cognição e afetividade, afirmando serem ambas diferentes por natureza, mas inseparáveis nas ações humanas. Para o autor, a afetividade é a fonte de energia das ações cognitivas. A ação passa a ter como base indispensável a inteligência que visa um objetivo e a afetividade que desperta o desejo no sujeito, mobilizando-o rumo a este objetivo.

Para o autor, os elementos afetivos e cognitivos são indissociáveis, afirmando a importância da afetividade na assimilação e acomodação cognitiva. No primeiro caso, o aspecto afetivo está presente na assimilação do objeto, agindo através da compreensão. No segundo caso encontra-se no interesse pelo novo, agindo como desejo e ajuste dos esquemas de pensamento. Deschermayer (2012) ressalta que para Piaget a afetividade não muda as estruturas da inteligência, mas intervém em sua organização, sendo capaz de estimulá-la, perturbá-la, acelerá-la ou retardá-la; podendo ser facilitadora ou retardadora no processo de aprendizagem da criança.

Pensar o papel do professor torna-se, então, indispensável para o processo educativo. É ele quem estará diariamente com a criança, observando seu desenvolvimento e dificuldades e auxiliando-o em seu processo de aprendizagem. É

importante que a família e o professor ressaltem o lado positivo do aluno, encorajando-o, estimulando-o e aumentando seu desejo de prosseguir, sem focar em seus erros. Doimo *et al* (2012) afirma que a criança que “cresce ouvindo mensagens positivas a seu respeito terá outras reações, que permitirão que tenha contato com seu próprio potencial e se lance no processo de explorar e descobrir as coisas do mundo.” (p. 4)

Higino (2009) relata a importância da preocupação do professor com a totalidade da criança, bem como o desenvolvimento das relações sociais e interação entre educando e educador, de forma a articular o conhecimento, as habilidades e os valores. Estando ciente dos fatores associados à construção da personalidade da criança, o professor compreenderá as manifestações, ações e reações emocionais do aluno, podendo então trabalhá-las e solucioná-las.

Wallon *apud Zen* (2009) associa a afetividade sempre ao bem ou mau estar do indivíduo. O autor diferencia-a das emoções, citando-as como processos internos e a afetividade como o estado psicológico que possibilita a comunicação das emoções. Sendo assim, as emoções são a exteriorização da afetividade e podem ser expressas através da expressão corporal, motora e fisiológica. As emoções estão na origem da consciência, fazendo conexão entre o mundo orgânico ao social, o plano fisiológico ao psíquico.

Segundo o autor a afetividade e inteligência estão unificadas, uma depende da construção da outra para evoluir, havendo momentos da vida do sujeito em que uma predomina mais do que a outra. Só se pode compreender o homem quando analisado em sua totalidade, observando os conjuntos funcionais que compõem o psiquismo. Estes são a afetividade, cognição, motricidade e pessoa. Quando analisados separadamente, há grande possibilidade de erro, pois assim fragmenta-se o desenvolvimento humano, deixando-o incompleto.

Assim sendo, a afetividade é uma ferramenta importante na aprendizagem, pois é um fator efetivo na construção da identidade. É através dela que a criança ingressa no mundo simbólico, iniciando e avançando seu processo cognitivo.

Há ainda a diferenciação entre sentimentos e emoções. O primeiro é mais duradouro e numeroso, não implicando reações instantâneas e diretas, como ocorre no segundo caso. Desta forma, o sentimento é a experiência mental de uma emoção

e a emoção o conjunto de reações aos estímulos externos e observáveis. Os sentimentos podem ser manifestados através da mímica e outras linguagens que multiplicam as tonalidades, cumplicidades tácitas ou subentendidas. (ZEN, 2009)

Segundo Mahoney *apud* Doimo *et al* (2012), a criança durante seu desenvolvimento psicológico sustenta-se nas emoções e nos sentimentos de suas relações. Estas possibilitam à criança o avanço de suas potencialidades com intermédio do que o ambiente e a cultura que lhe cercam têm a lhe oferecer. Desta forma, os vínculos e as relações estabelecidos no ambiente escolar atuam diretamente na criança. Por isso, a relevância da qualidade nos relacionamentos entre professores e alunos, de forma que ultrapassem o intelectual e atuem no psicológico, proporcionando à criança experiências e desenvolvimento global.

Pinto (1993, p. 73) corrobora que “a emoção é condição indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana”, pois é o que dará origem à comunicação linguística, constituindo a base da cognição e inteligência. Segundo a autora, a emoção é intercessora da ação pedagógica, é o que permite que a síntese cognitiva seja estabelecida. Entretanto, é preciso que a inibição e outras crises emotivas não atrapalhem este processo, permitindo à afetividade atuar como combustível do desenvolvimento da razão. É preciso, então, educar as emoções, visto que o campo afetivo e o campo cognitivo caminham acoplados.

Wallon *apud* Doimo *et al* (2012) salienta que afetividade e inteligência possuem funções bem definidas e quando combinadas propiciam à criança atingir maiores níveis de evolução. Por isso, ambas se complementam.

Pode-se, então, perceber a importância de sentimentos bem resolvidos nas crianças. Caso contrário, este sentimento recalçado influenciará o sujeito durante sua vida, mesmo que inconscientemente, podendo interferir em seu processo de desenvolvimento cognitivo.

Vieira, Batista e Lapierre (2013) ressaltam que:

A afetividade é a estratégia mais importante na intervenção (...) e consideramos que seu conteúdo deve estar na base de todas as relações que se mantêm na sala. Quando colocamos limites, quando frustramos e também, quando sorrimos e abraçamos há um encontro afetivo entre a criança e o adulto. Um encontro que dependendo de sua qualidade e ajuste irá favorecer para que a criança se sinta inteira emocionalmente e possa

ousar a continuação de seu percurso rumo à maturidade de forma construtiva para si e para os outros (p. 125).

Almeida (2001), afirma que a importância das relações humanas é algo historicamente construído, pois é através delas e da cultura e valores que agregam, que o ser humano é formado. Com base nesses conhecimentos, ressalta-se a importância de se repensar a prática escolar, condições de ensino, relação professor-aluno e demais relações sociais estabelecidas no interior da escola. Desta forma, oportunizando ao indivíduo seu desenvolvimento integral, sem limitar o processo de aprendizagem à cognição, mas estendendo-o ao campo psicológico, corporal, afetivo e emocional.

4 PSICOMOTRICIDADE CLÁSSICA

4.1 BREVE HISTÓRICO E DEFINIÇÃO

Pensa-se o corpo desde a antiguidade, quando houve a diferenciação teológica entre corpo e alma e, posteriormente, a divisão do corpo e espírito segundo as concepções cartesianas. O corpo era compreendido como matéria, fonte de desejos, “corpo de pecado, corpo culpado, corpo vergonhoso, corpo que é preciso esconder” (LAPIERRE, 2002, p. 11). Lapierre (2002) aponta que o período em que houve a transição da civilização greco-latina e a implantação do catolicismo é marco em nossa cultura, havendo o dualismo do corpo e psiquismo e do corpo e alma. Ainda hoje vivemos as influências desse dualismo. O prazer que nos permitimos nos faz sentir culpados.

Conforme o autor é no início do século XX que o dualismo corpo-espírito começa a ser colocado em questão. Ocorre a partir da criação do termo Psicomotricidade por Wernick, psiquiatra austríaco, em 1870; sendo enfatizado em 1907 por Ernest Dupré, trabalho de Schilder referente às noções do corpo maternal e do esquema corporal; trabalhos sobre o tônus e afetividade de Ajuriaguerra;

pesquisa da atividade motora como base do desenvolvimento intelectual e psicológico de Wallon; e a epistemologia genética de Piaget.

Portanto, é através de diversos estudos que se inicia um novo olhar voltado para o corpo. As contribuições da psicanálise ao considerar o corpo no psiquismo, o ressignifica e o torna um corpo falado.

No Brasil, a Psicomotricidade é encontrada nos documentos apenas na década de 50. Porém, é na década de 70 que toma maiores proporções por meio de duas correntes diferentes. A primeira pelos profissionais que a partir das bibliografias estrangeiras aplicavam os métodos de forma rígida e aplicada, e a segunda os profissionais que generalizam tudo como Psicomotricidade por prática corporal na reeducação e educação (BUENO, 1998).

Em 1977 pesquisas abordavam as conexões existentes entre o simbolismo corporal, motricidade, funções psíquicas e neurológicas, afetividade e cognição. Assim, a Psicomotricidade passou a ser vista como opção de terapia, valorizando o jogo e a espontaneidade do sujeito. Neste mesmo período destaca-se a participação do desenvolvimento motor na formação da personalidade, o qual é resultado da união entre a maturação biológica e experiências vivenciadas no ambiente.

A década de 80 é marcada pela extensão da Psicomotricidade, surgindo diversos trabalhos, seminários e palestras. Ocorre em 1982 o I Congresso Brasileiro de Psicomotricidade com a presença de André Lapierre com sua linha de trabalho Psicomotricidade Relacional, a qual apresenta uma metodologia inovadora, com profissionais de diferentes áreas. Fez-se assim uma nova fase da Psicomotricidade.

Segundo Vieira *et al* (2013) a Psicomotricidade visa conhecer o corpo em suas relações, utilizando como objeto de expressão, intervenção e ação sobre o mundo. Desta maneira, favorece a qualidade das relações afetivas, segurança e controle de seu próprio corpo, lateralidade e outros componentes globais. O corpo torna-se um instrumento de comunicação não verbal.

A Associação Brasileira de Psicomotricidade define Psicomotricidade como:

A ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

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

Desta forma, nota-se que o corpo e a Psicomotricidade oportunizam ao aluno novas experiências, nova forma de linguagem e socialização que influenciarão em sua individualidade. Segundo Lima (2008, p.1) tal prática colabora para o desenvolvimento global da criança em seu processo de aprendizagem, abrangendo os aspectos físicos, mentais e socioculturais. Assim, proporciona-se à criança a capacidade de “coordenar os movimentos pressupondo o exercício de múltiplas funções psicológicas, motoras, de memorização, atenção, observação, raciocínio, discriminação, etc.”. Essas habilidades auxiliarão os alunos no aperfeiçoamento das habilidades necessárias para sua aprendizagem.

5 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

5.1 BREVE HISTÓRICO E DEFINIÇÃO

Lapierre e Lapierre (2010), em suas experiências com crianças em idade escolar em reeducação psicomotora acreditavam, primeiramente, que o fracasso escolar desses alunos derivava de dificuldades motoras e, então, trabalharam com exercícios psicomotores. Posteriormente, perceberam que esta dificuldade não era isolada, mas conexa a algum distúrbio de comportamento como agressividade ou passividade, agitação ou inibição, inatenção, dispersão, ansiedade, entre outros. Por fim, concluíram que os problemas não presentes no plano racional, mas existentes no plano psicológico como problemas afetivos e emocionais, problemas relacionais consigo mesmo e com os outros, problemas vinculados à vivência do corpo; podem ser reais contribuintes do fracasso escolar.

Com base nesses dados e nas teorias da epistemologia genética de Piaget (desenvolvimento cognitivo e racional) e Psicanálise de Freud (desenvolvimento

psicoafetivo) André Lapierre criou na década de 70 a Psicomotricidade Relacional, derivada da Psicomotricidade Clássica, porém, com enfoque no campo afetivo e relacional. Lapierre visava a superação do dualismo corpo/mente, dando relevância a corporeidade e as relações psicofísicas e sócio-emocionais do indivíduo (VIEIRA *et al*, 2013). A adição do termo “Relacional” ao “Psicomotricidade” foi para diferenciar sua prática, visto que esta possui embasamento afetivo. No Brasil, a prática difundiu-se em 1983 e atualmente as pessoas habilitadas por André Lapierre a trabalhar com a Psicomotricidade Relacional encontram-se no Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR).

O CIAR define a Psicomotricidade Relacional como:

Intervenção terapêutica e preventiva que oferece à criança e ao adolescente um espaço de liberdade, autenticidade e legitimação de sentimentos. Por meio do brincar espontâneo e simbólico visa a resolução de conflitos inconscientes, a descoberta de potencialidades e a evolução nos planos sócio-relacionais, cognitivos e psicoafetivo, possibilitando o bem estar pessoal.

Segundo Vieira *et al* (2013) esta prática busca o desenvolvimento e aprimoramento dos conceitos globais do ser humano, visando superar o dualismo corpo e mente e ressaltando a importância da comunicação corporal através das relações psicoafetivas e sócio-emocionais do indivíduo. Através dela proporciona-se ao sujeito a expressão e superação de conflitos relacionais, interferindo diretamente no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-emocional; bem como a decodificação de comportamentos atuais por meio de significações simbólicas e necessidades que se expressam através do inconsciente.

Para Lapierre e Lapierre (2010) “a Psicomotricidade Relacional e análise corporal da relação constituem-se evidentemente em formação ideal, já que trabalham de maneira indissociável o corpo e o inconsciente.” (p. 10). Tal prática é um instrumento importante no desenvolvimento integral da criança pois abrange o campo motor, afetivo e o inconsciente do sujeito, envolvendo a criança em sua relação com o meio em que vive, com as pessoas que a cercam e a relação consigo mesma. Ao longo do processo as crianças são constantemente desafiadas e instigadas a experimentar o novo, vivenciando sentimentos e descobertas.

Vieira *et al* (2013) assevera que a Psicomotricidade Relacional utiliza o corpo como eixo central para compreender o comportamento humano, afirmando que este não é formado apenas pela cognição, mas também pela sensibilidade, afetividade, emoção, relação consigo, com o outro e com o mundo. Este conjunto, em especial a afetividade, é o que forma a personalidade do sujeito. Portanto, este método favorece o conteúdo simbólico da relação, o afetivo-emocional, o princípio do prazer e do desprazer, defendendo o:

Aceitar e reconhecer as pulsões de vida reencontrá-las em seu nível mais primitivo, isto é, no nível corporal, não “recalcá-las”, mas, ao contrário, deixá-las exprimir-se e favorecer sua evolução progressiva até os meios de expressão mais abstratos. (p. 23)

Através dessa prática chega-se ao corpo psíquico, levando o sujeito a interagir com o outro e com o mundo através do tônus e o agir espontâneo. A Psicomotricidade Relacional tem como foco a importância das relações. É a qualidade destas interações -com destaque para as não verbais- o suprir das necessidades afetivas e psicológicas que formarão a estrutura da personalidade do sujeito, seu modo de ser, sentir, agir e reagir. Condiciona-se, assim, a saúde mental, diminuindo as chances de transtornos psicológicos e dificuldades nas relações. A fragilidade afetiva é decorrente de problemas não resolvidos que são recalcados inconscientemente e tomam voz nas situações atuais. (LAPIERRE E LAPIERRE, 2010)

Este método é definido por Vieira *et al* (2013) como uma forma de propiciar:

(...) um espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos, desejos, fantasias e ambivalências, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, potencializando o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, facilitando as relações afetivas e sociais. (p. 32)

Desta maneira, o corpo age através de todas as suas dimensões, situações lúdicas e dinâmicas, movimentos e jogos que levarão aos sentimentos e emoções. O enfoque está na organização tônica e involuntária, diretamente ligadas às pulsões, conflitos relacionais e ao inconsciente.

Assis (2010) corrobora que a partir desta prática as crianças estimulam sua criatividade, brincam de forma espontânea e estabelecem um convívio melhor com seus colegas através da socialização e respeito às diferenças.

O objeto de estudo da Psicomotricidade Relacional é o ser humano em suas esferas psicossociais e afetivas, saciando as necessidades psíquicas, motoras e emocionais, que, unidas, interferem na construção da personalidade. Conforme o CIAR, o objetivo da prática é atuar nos aspectos comportamentais, sociais e de aprendizagem, tais como: agressividade, isolamento, indisciplina, dependências, frustração, medos, déficit de atenção, motricidade, limite, expressões, autoestima, afetividade, iniciativa, hiperatividade e criatividade.

5.2 OS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Baseado nos livros de André Lapierre e na sistematização dos conceitos relacionais do livro de Bueno (1998) os conceitos aqui abordados fundamentam uma prática de valorização do corpo, que está em constante relação consigo mesmo, com o espaço, o meio, e os objetos. O conhecimento destes conteúdos na graduação do docente ou em outros momentos rompe com a realidade muitas vezes presente no dia a dia educacional, permitindo que um novo olhar e novas relações se estabeleçam sobretudo na sala de aula.

A valorização e investimento dos aspectos cognitivos, como já mencionados, é uma prática ainda muito presente na escola, e o corpo que é muitas vezes disciplinado e controlado não é considerado como essencial nos processos de aprendizagem. Porém, visto que o professor tenha em sua graduação a formação necessária para romper com essa realidade, a educação será compreendida "(...) na sua totalidade, uma educação que cuide tanto da inteligência quanto do sentimento, tanto da razão quanto da emoção, tanto do corpo quanto da mente". (DONATONI; COELHO, 2007, p. 79)

Assim sendo, os conceitos relacionais: expressão, comunicação, afetividade, agressividade, limites e corporeidade visam dar subsídios para que o professor em

sua prática diária possa contribuir para uma formação integral do aluno, estando atento as suas necessidades e ofertando um ambiente propício para seu desenvolvimento.

5.2.1 Expressão

Os sentimentos e dificuldades de ordem física, biológica ou psicológica são manifestos através da expressão. Quando a coordenação física e psíquica do sujeito está integrada ocorre uma expressão plena, de corpo inteiro. A criança que se desenvolve em um ambiente que permite a exploração de objetos, materiais, temas de pesquisas, obtém maiores condições de expressões autênticas, espontâneas e livres. (LAPIERRE E AUCOUTURIER, 2004).

Freimuller (2007) ressalta que é através da expressividade que tornamo-nos capazes de manifestar algo. Portanto, através da expressão corporal a criança revelará sua agressividade, afetividade e personalidade. Conforme os autores Lapierre e Aucouturier (2004) a criança na escola convive numa relação de medo diante do julgamento de suas expressões espontâneas e autênticas. O professor assume o papel de julgador, rotulando as situações, comportamentos, atividades, como "bonito", "feio", "legal", "errado", segundo sua concepção e suas verdades. O que conseqüentemente resulta no desenvolvimento da criança a busca em agradar o adulto, responder aos desejos dele, deixando a espontaneidade e limitando sua expressão.

Algumas atividades são mencionadas pela autora Bueno (1998) como facilitadoras para o desenvolvimento da expressão, sendo inicialmente mais dirigidas, por conta da timidez. Para desenvolver expressões faciais e corporais é proposto atividades de mímicas, dramatizações e danças.

A música é um meio de inspiração para se expressar, contribuindo para a internalização dos conceitos abstratos e desenvolvimento da imaginação e autenticidade. A autora também destaca que o ato de criar é de grande valia para a comunicação e livre expressão.

(...) As atividades criadoras são imprescindíveis ao processo educativo, pois favorecem a incorporação da disciplina interna, auxiliam na elaboração do contexto da ação, canalizam as tensões, conflitos e ansiedades e equilibram a relação consigo mesmo e com os demais, além de que fortalecem seu autoconceito, reforçando positivamente sua imagem corporal. (p. 73)

A apreciação e investimento da expressão são contribuintes na aprendizagem do aluno. Um ambiente livre de julgamentos oferece espaço à espontaneidade e permite que o aluno se manifeste com mais liberdade. Jogos e brincadeiras de tensão e relaxamento, ritmo e musicais, somam também para seu desenvolvimento. É de grande valia que o professor constitua relações com o aluno e entre os alunos isentas de julgamentos e elabore atividades que contribuam para a expressão corporal, verbal e cultural.

5.2.2 Comunicação

Presente em todo o tempo, através do verbal e não verbal, a comunicação se estabelece nas diversas relações com objetos ou pessoas. Bueno (1998) aborda que a comunicação transmite informações e impõe um comportamento. O verbal e não verbal estão relacionados, quando falamos estamos nos comunicando também através dos gestos, do corpo, uma postura tensa ou mais relaxada.

A referida autora enfatiza que comunicação e expressão estão intrinsecamente ligadas. Quando é capaz de expressar-se através do corpo o sujeito assume sua identidade e relaciona-se com o meio e sujeitos ao seu redor. No ambiente escolar a expressão e comunicação são essenciais para a aprendizagem. Nessa relação é necessário não somente comunicar, mas também ouvir. O ato de ouvir é sinalizado pela autora como estar atento a todas as características do outro, compreender a forma do mundo interno da pessoa, entendendo os significados que transmite.

Numa relação de comunicação e escuta é sustentado um ambiente de autenticidade, sendo possível agir e se expressar segundo sua identidade. Permitir um ambiente de autonomia e valorização de ideias é contribuinte na sala de aula,

pois quando o aluno se sente parte dela e livre para expor suas ideias, este se torna agente de sua aprendizagem. Ferreira (2012) aponta que a observação e a escuta são essenciais para a Psicomotricidade Relacional, pois é através delas que o olhar para com a criança é refinado, sendo capaz de compreendê-la e respeitá-la.

Bueno (1998) evidencia que a linguagem não verbal permite perceber conteúdos importantíssimos, os quais o indivíduo não consegue expressar verbalmente e conscientemente. Ao referir-se às sessões de Psicomotricidade expõe que:

Todas as emoções, todos os sentimentos e também todos os desejos e reações, conscientes ou inconscientes, tudo o que somos, expressam-se nas atitudes e nos gestos, que não devem necessariamente vir relacionados com a linguagem verbal, pois essa pode mascarar ou transformar o vivido.”
(BUENO, 1998, p. 74)

Quando aplicado ao ambiente escolar é compreendido da mesma maneira, o professor e os alunos estão em todo momento expressando-se através de suas atitudes e gestos. O aluno pode dizer ao professor que está tudo bem, mas este percebe através do corpo ou expressão facial que a fala não condiz com o todo. Por isso, é de grande valia que o professor esteja atento ao corpo de seu aluno, que também comunica, e proporcione meios para que este desenvolva e se sinta seguro para expressar-se corporalmente.

5.2.3 Afetividade

A autora Bueno (1998) afirma que a afetividade é fator estimulante e necessário em todo desenvolvimento psicomotor, possui um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Desde pequena esta se comunica com o mundo a sua volta através das experiências sensoriais. É através da voz, do olhar, como o corpo do outro se dispõe, que a relação afetiva se estabelece.

As primeiras vivências afetivas da criança ocorrem na relação mãe-filho na vida intrauterina. Ela busca plenitude fusional entre seu corpo e de sua mãe. Com o

nascimento ocorre uma ruptura entre esta fusão, há “(...) a agressão de um mundo desconhecido que não está mais em harmonia com as sensações internas” (LAPIERRE E LAPIERRE, 2010, p.42). No entanto, é através dos momentos do toque na amamentação, no banho, e outros momentos, que se reconstitui a sensação de segurança e tranquilidade até então rompidas com o nascimento. Posteriormente, a criança irá perceber que é de sua responsabilidade buscar futuras sensações prazerosas. A comunicação fusional será à base dos acordos posteriores na relação com o outro, com seu movimento, ação e pensamento.

É ressaltado por Bueno (1998) que as impressões e expressões da afetividade se dão no corpo. No ambiente de sala de aula os corpos estão em todo tempo expressando sua afetividade. O modo como essas relações se estabelecem é de papel fundamental para a qualidade da aprendizagem. A maneira como o professor dispõe seu corpo ao aluno, como ele olha e fala para com ele, permite que essa relação se desenvolva mais profundamente, pois, como afirma Lapierre e Lapierre (2010) apenas o contato físico não é suficiente, é preciso qualidade nesse contato.

Ao se proporcionar um ambiente afetivo na sala de aula as relações vão além de apenas um carinho afetivo, há um envolvimento profundo. Muitas vezes o aluno não se expressa oralmente, sendo necessário um grau de relação mais profundo para perceber as tensões existentes no outro, se este está triste, ansioso, com medo.

As trocas afetivas podem ser fortalecidas através dos “movimentos, jogos, ações, intervenções imbricadas de afetividade” (FERREIRA, 2012, p. 41). Facilita-se, então, o desenvolvimento da personalidade e a inserção social, dando base à formação humana da criança. Vieira *et al* (2013) resalta a importância do gesto (direto ou à distância), expressão do rosto, tom de voz, olhar e escuta (oral e corporal) como facilitadores na relação afetiva.

5.2.4 Agressividade

Como meio de relação com o outro a Psicomotricidade Relacional define a agressividade como “(...) o resultado de um conflito entre o desejo de afirmação pela ação e os obstáculos e interditos encontrados por essa afirmação”. (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1986, p. 61)

Os obstáculos, segundo os autores, são externos e não afetam o equilíbrio psíquico do sujeito, estão sempre presentes e com o tempo o indivíduo aprende a lidar com as diversas situações. Já os interditos podem ser interiorizados, tornam-se internos e inconscientes, só sendo transpostos pela transgressão, ato agressivo de culpa e angústia.

A agressividade está presente durante toda a vida, é referida por Bueno (1998) como uma afirmação no desejo de existir, um componente afetivo do ser humano. A agressividade permite que a criança assuma e afirme sua identidade.

O grande desafio encontra-se em os responsáveis e adultos, saberem como lidar com a agressividade, pois segundo Lapierre e Aucouturier (2004):

Proibir a agressão reprimi-la com meios coercitivos, é entrar no jogo sadomasoquista e, por esta razão, reforçá-lo. Tolerar a agressão sem lhe dar uma resposta não faz senão aumentar a sua intensidade, pois o que o interessado quer obter é uma resposta, uma relação; essa falta de resposta irá motivá-lo a aumentar a sua demanda agressiva. (p. 80)

Para esses autores a agressividade é uma união entre conflito e desejo de afirmação da criança e ação dos obstáculos, através da agressão espera-se uma resposta, uma comunicação e vinculação ao outro. Quando bem dirigida, ela ajuda a criança a suprir suas manifestações, liberando as tensões dessa fase e trabalhando a elaboração de conflitos. Se reprimida, será manifestada em outro momento.

Na Psicomotricidade Relacional a agressividade é trabalhada por meio da transposição no plano simbólico, através de objetos simbólicos (bolas, cordas, arcos, lenços, tecidos), mímicas, representação simbólica e fantasmática do outro. Enquanto vai se instituindo o domínio da agressividade, o sujeito estabelece uma nova relação com o outro, compreende que é um faz de conta e não um fazer mal

ao próximo. Assim, encontra os limites da tolerância do outro e o ajuda a conhecer seus próprios limites. (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1986).

É importante que o professor compreenda e saiba como lidar com a agressividade muitas vezes presente dentro da sala de aula. Pois, como sinalizado por Bueno (1998) é por meio da agressividade que a criança pode se assumir e afirmar sua identidade, as atitudes e meios utilizados devem pontuar e limitá-la quando em excesso.

5.2.5 Limites

A autora Bueno (1998) aborda o limite interno e externo como parte constituinte do ser humano. Segundo a autora o primeiro limite é formado pelas primeiras sensações impressas no corpo. A primeira forma de relação do bebê com o outro é por meio das sensações vivenciadas através do corpo: o toque, o olhar, a voz, o afeto ou o desafeto.

Vieira *et al* (2013) aponta o limite como o conter da expressividade da criança, podendo ser agradável ou frustrante. Nos comportamentos muito hiperativos, crises agressivas, necessidade de parar uma ação para realização de atividade e contenção, esse limite deve ser estabelecido e trará bons resultados. Através de alguns comportamentos da criança pode-se perceber sua necessidade de limite. O adulto precisa manter a segurança para deter, de maneira clara e afetiva, a raiva e impulsividade da criança.

Os autores acreditam que além da palavra é preciso uma linguagem corporal que estabeleça os limites, de forma que este será um estruturador e organizador psíquico. A imposição de limites pode levar à frustração e perda e a criança precisará ser capaz de lidar com isso.

O limite externo, mais abordado na escola e enfrentado com a disciplina, faz relação com as noções de espaços, de tempo, de contorno, de textura, entre outros. Está relacionado à ação e comunicação, é percebido pelo movimento intencional e prazeroso.

No ambiente escolar o entendimento e meios usados para lidar com o limite se dão muitas vezes de forma errônea. O adulto se porta de maneira autoritária, impõe uma medida, deixando de se comunicar e ouvir o aluno. Bueno (1998, p. 78) salienta que os educadores devem estar atentos para “(...) não confundir disciplina com poder e muito menos subordinar o indivíduo, e mais acentuadamente a criança, a seus desejos e imposições”.

A maneira como o aluno se porta e se manifesta corporalmente, diante de uma escola que pouco valoriza a corporeidade, é reprimida muitas vezes. Deixa-se de olhar esse corpo que se expressa e deixa-se de buscar meios para desenvolver suas potencialidades. Segundo Garcia *apud* Bueno (1998) durante o processo de desenvolvimento a necessidade de prazer e limites não é sinônimo de repressão, mas sim de controle em busca do corpo em harmonia consigo e com os outros.

O limite permite um ambiente coerente para a aprendizagem, pois como mencionado pela autora Bueno (1998) a liberdade e limite tem relação. Quando o aluno compreende os limites instaurados consegue se expressar e ser autônomo em suas ações. Para que a criança possa se desenvolver positivamente necessita ter seus limites bem estabelecidos em uma relação de respeito e diálogo.

5.2.6 Corporeidade

O corpo é meio de comunicação e relação com o outro, com o objeto, com o mundo, é o primeiro mediador entre a criança e o mundo, um lugar de vivência. Como mencionado por Vieira (2010, p.1) “do nascimento à idade adulta o corpo vai registrando experiências e sentimentos, automatizando e dominando movimentos, ampliando sua capacidade de ação, produzindo padrões culturais de comportamentos”.

Lapierre (2002) sustenta que as modulações tônicas que acompanham os gestos revelam aspectos sentimentais, afetivos, conscientes ou inconscientes. Vieira *et al* (2013) afirma que a comunicação corporal é carregada de valores e emoções e é por meio dessas vivências corporais que o ser humano apossa-se da realidade,

construindo sua singularidade e estabelecendo relações com o mundo e as pessoas que o rodeiam.

Segundo a Psicomotricidade Relacional a noção de corporeidade se desenvolve por meio da estruturação da imagem corporal, a qual se dá na sua história individual e nas relações com o outro. É através do investimento estabelecido no corpo do sujeito pelo outro através de palavras, ações e atitudes que a imagem corporal vai sendo construída. A quantidade e qualidade das relações contribuirão para sua formação de imagem do corpo. O processo de construção da identidade, ainda quando pequena, permite que a criança comece a apreender a noção de totalidade a partir das experiências sensório-motoras.

Bueno (1998) alude que por meio da atividade dinâmica e globalizante conseguimos perceber o outro e nos relacionamos com ele. Estimular e oferecer um ambiente e relações de investimento no corpo favorece para que a criança conheça seu corpo e tenha liberdade para se expressar por meio dele.

Vieira *et al* (2013) corrobora que “nosso corpo é a nossa presença no mundo. É o lugar no qual vivemos, sentimos e percebemos” (p. 42). Através dele criamos nossa identidade e sentimentos, sejam eles positivos ou negativos. Assim, há a necessidade do professor e aluno falarem através do corpo, saindo da relação intelectual e passando para a relação afetiva. Desta forma, os autores afirmam que o corpo torna-se lugar de prazer e desprazer, desejo e angústias, relação afetiva e emocional.

5.3 A Psicomotricidade Relacional na escola

Deparando-se com a demanda educacional atual, repleta de problemas de aprendizagem, buscam-se novos caminhos pedagógicos que possam atendê-la. Romper as estruturas enraizadas da escola e abrir suas portas para novos conhecimentos e metodologias é essencial para realizar mudanças significativas.

Sisto *apud* Cunha *et al* (2003) afirma que o sujeito que aprende submerge aspectos orgânicos, intelectuais, sociais e afetivos. Esse conjunto compõe um

quadro que, por vezes, explica casos de crianças com dificuldades na aprendizagem. Ainda sobre essa temática, Santos e Marturano *apud* Cunha *et al* (2003) relatam a importância de estudar-se as dificuldades de aprendizagem baseando-se em questões sociais, emocionais e de comportamento, pois estas podem estar associadas ao fracasso escolar.

Através desses apontamentos, nota-se a importância de se pensar práticas inovadoras que abranjam todas as esferas formadoras do aluno. No entanto, Lapierre e Aucouturier afirmam que “é também, mais no adulto do que na criança, a segurança do hábito, da rotina, o medo do desconhecido, da mudança, do novo, da criação” (1986, p.57). Sendo assim, o professor precisa abandonar seus receios e experimentar o novo, para que a maturação, formação e aprendizagem de seus alunos ocorram de forma eficaz. Baseando-se nessas afirmações, acredita-se ser possível utilizar a Psicomotricidade Relacional e/ou seus princípios na prática pedagógica.

Vieira *et al* (2013) afirmam que a atividade motora é fundamental para o processo de aprendizagem e a Epistemologia Genética aponta que os mecanismos da cognição estão conectados às atividades motoras. De acordo com Vieira (2013) na Psicomotricidade Relacional a aprendizagem e o desenvolvimento são produzidos e desenvolvidos através das formas de relação corporal e afetiva com o outro, ajustando-se às possibilidades e limites de cada um, num acordo mútuo.

De acordo com Vieira *et al* (2013) a Psicomotricidade Relacional tem valor preventivo, profilático e terapêutico e não visa o tratamento de distúrbios. Ela auxilia no desenvolvimento da criança, principalmente àquelas em situação de fracasso escolar. Através desse método busca-se o olhar além dos sintomas, visando o desenvolvimento integral da criança. É ainda uma ferramenta importante capaz de auxiliar as relações pessoais e interpessoais entre família, escola, clínica, entre outros. Sobre esta prática, os autores afirmam que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem através da relação afetiva com as pessoas, das possibilidades e limites de cada sujeito, entrando em consenso. Ela visa à promoção da expressão de educandos e educadores de modo integral, renovando a escola e abrindo-a para vivências afetivas, de forma a mediar a evolução da personalidade e inserção social do aluno.

Destacam também que através da Psicomotricidade Relacional e as relações que ela possibilita se favorece na criança o desejo de aprender, a interação na relação entre professor-aluno e aluno-aluno. Também se aflora no professor a capacidade de escuta e ajuda, estabelecendo uma troca de descobertas, afetividade e respeito.

No dia a dia escolar tal prática pode ser utilizada como ferramenta contribuinte nas questões afetivas, emocionais e comportamentais. Então, oportuniza-se à criança ser ouvida em função de todo seu desenvolvimento, formando uma personalidade mais sadia, privilegiando desenvolver-se sem tantas dificuldades decorrentes de seu comportamento.

Sendo assim, a Psicomotricidade Relacional busca oferecer fundamentos para uma verdadeira relação criança-adulto, numa comunicação efetiva entre ambas as partes, fortalecendo o ser humano global, facilitando o desenvolvimento das capacidades intelectuais, sócio-emocionais e comunicativas. Através do jogo simbólico e lúdico e das relações criança-criança e criança-adulto esta prática fornece espaço e liberdade para que o sujeito, especialmente a criança, expresse-se integralmente com seu corpo, fantasias, medos, sentimentos e conflitos, podendo autenticar suas necessidades, limites e conhecimentos. (BATISTA, 2013)

Com base nos livros de André Lapierre, José Leopoldo Vieira, Maria Isabel Batista, Anne Lapierre e outros textos, temos a constatação de que atualmente a Psicomotricidade Relacional acontece no espaço escolar através de sessões fora da sala de aula, visando a estimulação da capacidade relacional de alunos e professores. Essa prática proporciona a expressão corporal, manifestação de impulsos, superação de conflitos e busca ao conhecimento para ambos os sujeitos. “Deve-se, portanto, ser incluída no Currículo Escolar como uma atividade sistemática com fins preventivos e profiláticos” (VIEIRA *et al*, 2013, p. 135).

Os autores acima relatam que as sessões são realizadas por um profissional especializado, o Psicomotricista Relacional. Ele é integrado à equipe pedagógica, participa de reuniões, está inserido na rotina escolar e contribui no processo pedagógico com seu olhar relacional, focando na integração do afeto nas relações escolares. Para esse profissional a educação é responsável pela formação da personalidade da criança, desenvolvimento de sua criatividade, permissão às

conquistas de identidade e equilíbrio afetivo. Ele reflete sobre o lugar do corpo na educação e o traz como lugar capaz de ir além das sensações espaço-temporais, mas conecto às relações afetivas ligadas às tensões musculares tônicas involuntárias e inconscientes. Por fim, este profissional adéqua seu plano de ação à necessidade de cada criança, com o intuito de afetá-las e auxiliá-las em suas necessidades, trabalhando com o que há de positivo neste aluno.

A Psicomotricidade Relacional na escola proporciona a saída da programação intensamente dirigida e alcançar uma pedagogia mais aberta, tendo em vista a descoberta (VIEIRA, *et al*, 2013). Oferece aos alunos e professores a saída da preocupação somente cognitiva.

Este método ressalta a divisão entre o plano consciente e inconsciente do sujeito. No plano consciente estão a cognição, racionalidade, lógica, objetividade, realidade, concreto e conceitos intelectuais. No plano simbólico encontram-se o imaginário, fantasmas inconscientes, pulsões de vida, libido, desejos reprimidos, agressividade positiva e princípio do prazer. André Lapierre e Bernard Aucouturier (1986) criticam a atual educação destacando a importância do plano simbólico e inconsciente, afirmando que atualmente o ensino tem foco nos processos conscientes e cognitivos, raramente evidenciando os processos inconscientes. No entanto, são esses processos inconscientes que mais interferem no resultado real e duradouro da educação.

Durante as sessões a Psicomotricidade Relacional é trabalhada com objetos que trarão à criança seus mais arcaicos e inconscientes sentimentos. Estes serão trabalhados no plano simbólico ou imaginário dos alunos. A criança fará transição de sua primeira relação (com a mãe) através do objeto (objeto substitutivo) ou o utilizará para simbolizar o “eu” (objeto mediador).

Na prática da Psicomotricidade Relacional os objetos são utilizados durante a ação através do movimento do sujeito nele ou com ele. Tal gesto simboliza o prolongamento do indivíduo e investimento naquele espaço. Desta forma, o sujeito é aceito no espaço do outro e aceita o outro em seu espaço. Esses materiais são meios de comunicar-se com o outro e estabelecer relações entre duas pessoas carregadas de emoções. Há ainda a possibilidade de o sujeito comunicar-se com o objeto e estabelecer com ele uma comunicação afetiva, podendo entrar em estado

regressivo através de seu inconsciente, liberando suas tensões e suprindo suas necessidades. Durante as sessões o corpo do outro também pode ser visto como um objeto.

As sessões são realizadas através do jogo livre e espontâneo. No início das sessões são estabelecidas regras (limites) como não quebrar a sala, não machucar ao outro e a si. Também não se utiliza a linguagem falada, apenas a linguagem corporal e alguns sons (risadas, gritos, entre outros). Inicialmente a criança explora seu corpo e o espaço ao seu redor, depois busca estabelecer relações. O decorrer da sessão não é planejado, acontece espontaneamente, de acordo com as necessidades e propostas das crianças. Lapierre e Lapierre (2010) definem seis fases evolutivas da criança durante as sessões da Psicomotricidade Relacional. São elas: inibição, agressividade, domesticação, fusionalidade, agressividade simbólica, jogo e independência.

Através da decodificação simbólica dos materiais pode-se compreender o inconsciente daquela criança para então auxiliá-la a suprir-se. Alguns materiais já trazem determinadas analogias consigo, como por exemplo a bola que normalmente representa a mãe. Os materiais mais frequentes nas sessões da Psicomotricidade Relacional são: bolas, bambolês, cordas, bastões, tecidos, jornais, caixas e paraquedas.

Acredita-se que as experiências psicomotoras e afetivas que a Psicomotricidade Relacional proporcionam às crianças favorece suas relações sociais, formação de personalidade e identidade, superação de conflitos e desenvolvimento da aprendizagem. Através dela a criança visa à descoberta, os novos conhecimentos, encontrando seu equilíbrio psicoafetivo e organização da corporeidade. Assim, desenvolve-se cognição, mente e corpo.

Por fim, Vieira *et al* (2013) afirmam que:

É preciso aproveitar a prática psicomotora relacional na escola, como uma metodologia que impulsiona e amplia a atividade do aluno na realidade que constrói consolidando o conhecimento com suas experiências, pois ela proporciona um cenário rico para o desenvolvimento dos diferentes blocos de conteúdos presentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio. (p. 138-139)

6 SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Em relação ao Ensino Fundamental a LDB na seção III prevê o objetivo da formação básica do cidadão, sendo tal gratuita e obrigatória. Esta formação abrange:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para que estes sejam alcançados se reconhece a importância do professor como agente fundamental no processo educativo. No artigo 87, § 4, da LDB nº 9394/96, menciona-se que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados sem nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Assim, destaca-se a importância e necessidade da graduação para o exercício docente.

A formação deste profissional está intrinsecamente relacionada à qualidade do ensino. É preciso proporcionar-lhe meios teóricos e práticos que se apliquem à realidade educacional, atendendo o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-emocional do aluno.

Mello (2004) *apud* Bidinotto ressalta que

A falta de qualidade na formação de professores estaria comprometendo diretamente a qualidade de ensino, e, portanto, as políticas públicas deveriam propor uma reforma no ensino superior, a fim de buscar a consolidação de cursos que fossem capazes de qualificar o professor de maneira que este pudesse dar conta dos novos paradigmas impostos à escola; desenvolver nos educandos as competências. (p.29)

Como abordado anteriormente, os aspectos motores e afetivos interferem na aprendizagem. Portanto, é preciso o conhecimento teórico do docente sobre esta

relação e meios para desenvolvê-los no dia a dia escolar.

Santos *et al* (2006) afirmam, à partir de discussões metodológicas da pesquisa em formação de professores, que a formação dos educadores com atuação no ensino regular é um dos grandes desafios da Universidade na atualidade. Há a necessidade de se discutir novas estratégias e recursos didáticos que poderão ser adotadas no cotidiano escolar. Assim, realiza-se reflexão sobre a prática e, em conjunto, pensa-se em possíveis ações, novas técnicas e projetos.

Pereira e Silva (2007) analisaram em sua pesquisa em uma instituição de Ensino Superior no Estado de Minas Gerais, com alunos dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, o significado da corporeidade como aspecto relevante em suas respectivas formação. Conceito este que expressa a totalidade do ser humano: corpo, cognição e afetividade. Os resultados apresentaram que nos períodos iniciais do curso de Educação Física o corpo era considerado como elemento acessório ao desenvolvimento da intelectualidade. Já nos períodos finais, a visão se amplia e o trabalho com o corpo passa a ser considerado um estimulador do autoconhecimento e possibilitador do desenvolvimento de novas formas de expressão.

Ainda na mesma pesquisa mostrou-se que nos anos iniciais do curso de Pedagogia os alunos consideram que o corpo é importante para auxiliar no processo de desenvolvimento da razão, saúde e bem estar. Porém, ao longo do curso, a percepção sobre a importância do corpo se amplia, considerando-o como meio capaz de desenvolver diversas dimensões do ser humano, bem como sua relevância no processo educacional. Em suas considerações finais, os autores corroboram que a valorização da corporeidade durante o processo de formação dos novos docentes é a forma de contribuir para a educação que visa à formação integral do ser humano. Transpondo a educação que preza somente o domínio de conteúdos é possível considerar as diversas dimensões que compõem o sujeito.

Donatoni e Coelho (2007) refletem em seu artigo questões referentes à formação de professores no contexto da sociedade contemporânea e defendem a tríade ensino-pesquisa-formação. Evidenciam a necessidade de formação de profissionais críticos e criativos. Os referidos autores discorrem que:

Hoje, é ponto comum entre os estudiosos sobre o assunto que, a formação de profissionais das diferentes áreas do conhecimento, incluindo aí a formação de professores, deve passar, necessariamente, por uma formação inicial de qualidade e, ao mesmo tempo, por uma preparação continuada e permanente, em que a competência ética se colocará como as principais referências no seu processo de formação e qualificação. (pág. 76)

Com base nessas pesquisas, o presente trabalho defende a necessidade de um novo pensar no currículo do curso de Pedagogia. Currículo este que visa ofertar ao seu aluno e futuro docente um novo olhar para seus educandos, vendo-os com totalidade, como um ser integral constituído de cognição, afetividade e corpo. Para, além disso, é preciso que a formação oportunize teorias e práticas que superem a visão do corpo como algo inferior à razão, que se constituiu historicamente. A abordagem dos conteúdos da Psicomotricidade Relacional facultada aos graduandos este novo olhar, permitindo que novas relações se estabeleçam no ambiente da sala de aula, não apenas no aspecto da aprendizagem, mas também nos aspectos sociais, corporais e afetivos.

7 MÉTODO

O método consistiu na aplicação de um questionário para professores que tiveram algum tipo de conhecimento (palestras, seminários, vivências, cursos) em Psicomotricidade Relacional e atuam em sala de aula. Este delineou o perfil do profissional, formação, conhecimentos gerais e específicos da Psicomotricidade Relacional, sua relação com a aprendizagem e o que mudou na prática de sala de aula através da utilização dos conceitos da Psicomotricidade Relacional.

Os participantes desta pesquisa foram professores que frequentaram um centro de formação em Psicomotricidade Relacional numa capital na região sul do país, e foram contatados via email. Foram enviados cerca de 300 questionários para os estados de Santa Catarina, Ceará e Paraná. Foram respondidos apenas 11 questionários, sendo eles de professores de Florianópolis/SC, Fortaleza/CE, Curitiba/PR e Região Metropolitana.

Os questionários foram elaborados pelas autoras e compostos por perguntas

fechadas e abertas que investigaram os dados sócio-demográficos e as percepções dos professores. Os dados foram analisados de forma quantitativa, com auxílio do programa Excel, e qualitativa pela categorização das respostas abertas.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados levantados apresentaram que os profissionais pesquisados têm de 23 a 36 anos, 3 do sexo masculino, 6 do sexo feminino e 2 não mencionaram. Todos são atuantes no Ensino Fundamental I. 7 possuem formação em Pedagogia, 3 em Educação Física e 1 em Geografia. O gráfico 1 expõe o tempo de formação dos profissionais:

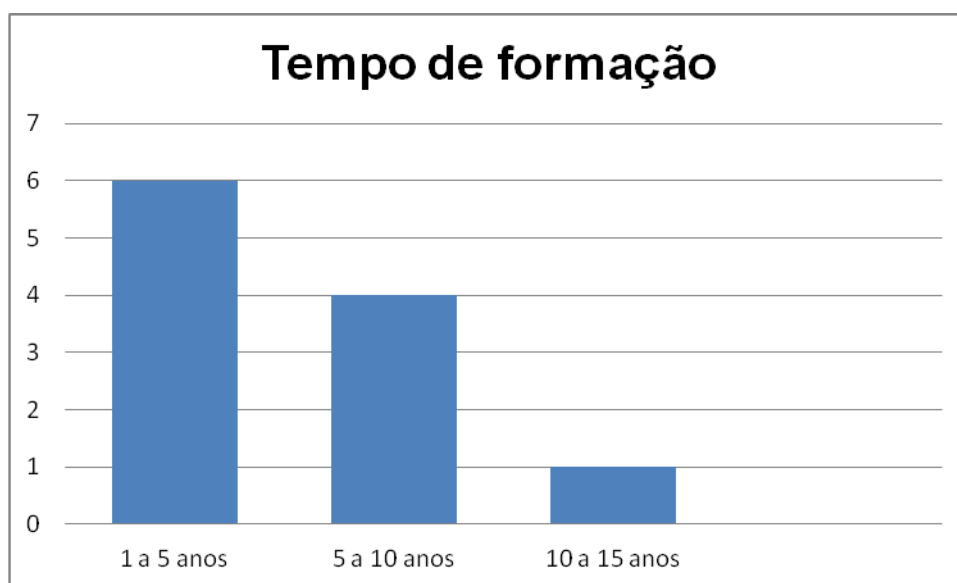


GRÁFICO 1 – TEMPO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS DESTE ARTIGO (2014).

Observa-se que quanto o tempo de formação dos profissionais, cinquenta e cinco por cento dos entrevistados está no início da carreira, de 1 a 5 anos, trinta e seis por cento com formação de 5 a 10 anos e apenas nove por cento de 10 a 15 anos. Quanto ao tempo de atuação obtiveram-se os seguintes resultados: Trinta e seis por cento exerce a profissão de 1 à 5 anos, quarenta e seis por cento de 5 à 10

anos, nove por cento de 10 à 15 anos e nove por cento há mais de 15 anos, como demonstra o gráfico 2:

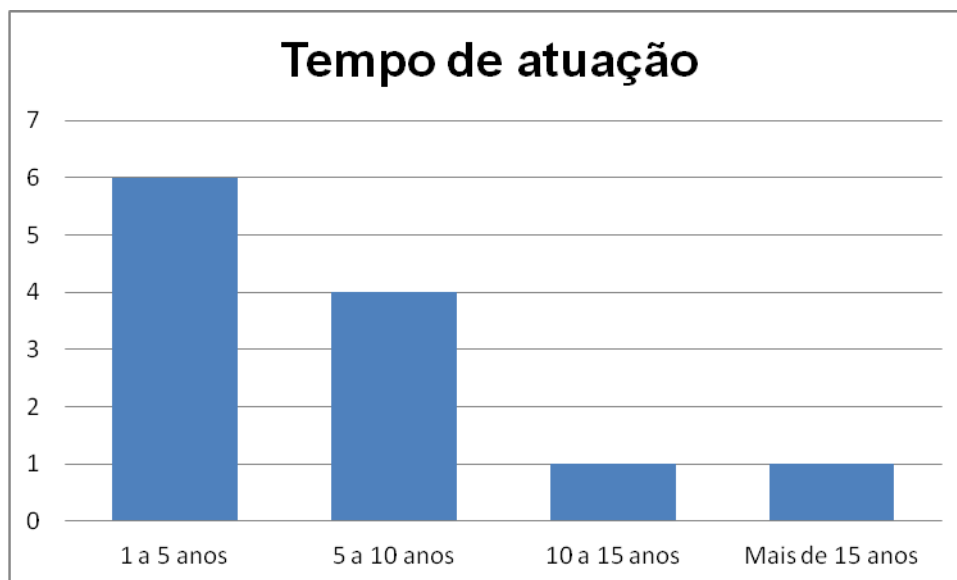


GRÁFICO 2 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS DESTE ARTIGO (2014).

Em relação à formação continuada, oitenta e dois por cento dos professores a possuem e dezoito por cento não. Dos oitenta e dois por cento, oitenta e nove por cento possuem essa formação em Psicomotricidade Relacional e onze por cento em outra área não citada. Como podemos ver na figura 3, os entrevistados finalizaram a graduação e iniciaram a docência no Ensino Fundamental I. Sessenta por cento atua neste nível de 1 a 5 anos, vinte por cento de 5 a 10 anos, dez por cento de 10 a 15 anos e dez por cento há mais de 15 anos, resultados apontados no gráfico 3.

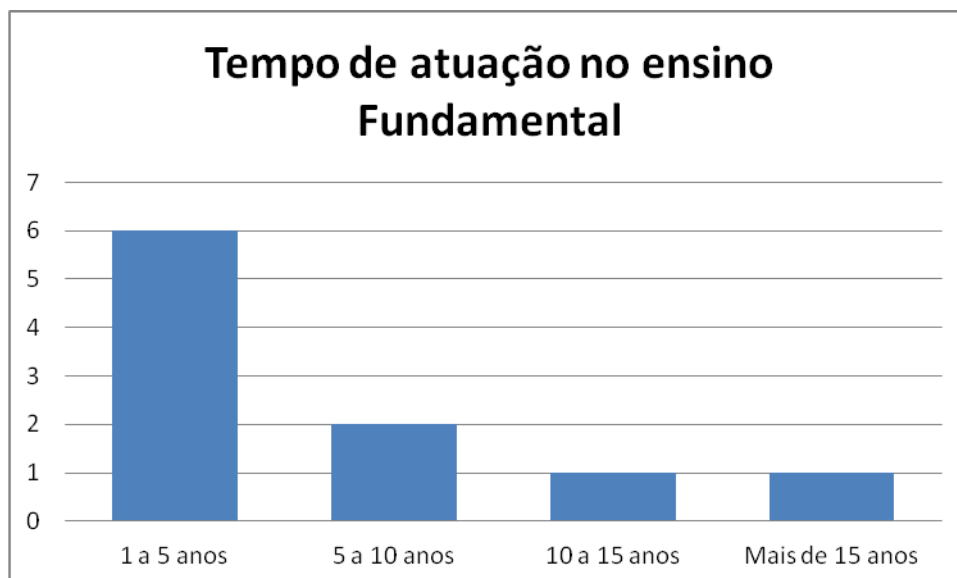


GRÁFICO 3 – TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS DESTE ARTIGO (2014).

As vivências, seminários ou formação no CIAR foram realizados por cem por cento dos entrevistados entre 2009 e 2014. Segundo esse dado, buscou-se analisar os conhecimentos adquiridos e sua relação com a prática. Quando questionados sobre a mudança em sua prática pedagógica após o contato com a Psicomotricidade Relacional seja por intermédio de cursos, seminários, palestras ou vivência, apenas oito por cento dos entrevistados afirmaram ter em seu currículo do curso de graduação alguma disciplina obrigatória ou optativa que abordasse a Psicomotricidade Relacional. Entretanto foram observadas as mudanças descritas no gráfico 4.

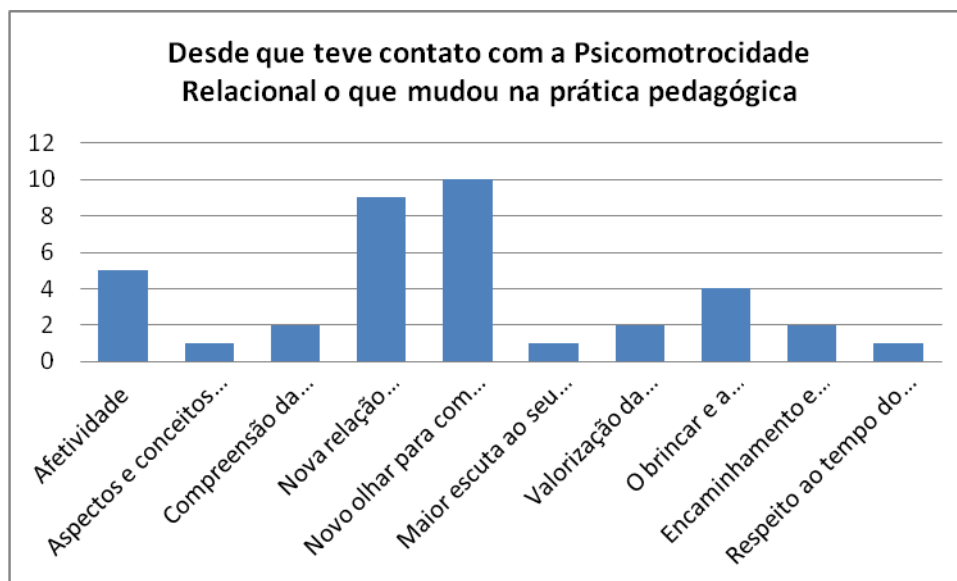


GRÁFICO 4 – MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS CONTATO COM A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS DESTE ARTIGO (2014).

Os aspectos destacados pelos entrevistados foram o novo olhar para com o seu aluno por vinte e sete por cento dos professores, a nova relação professor aluno por vinte e quatro por cento, afetividade por quatorze por cento, o brincar e a disponibilidade corporal do professor por onze por cento, valorização da expressão do aluno por cinco por cento, mudanças no encaminhamento e planejamento pedagógico por cinco por cento, compreensão da dimensão corporal por cinco por cento, maior escuta ao aluno por três por cento, respeito ao tempo do aluno por três por cento e compreensão dos aspectos e conceitos psicomotores por três por cento. A incorporação dos conceitos no cotidiano foi considerada viável para cem por cento dos entrevistados.

Como exposto no gráfico 5, trinta e sete por cento dos profissionais consideraram como facilitador a aplicação na prática, trinta e um por cento o autoconhecimento e trinta e dois por cento apontaram a sua melhor atuação profissional.

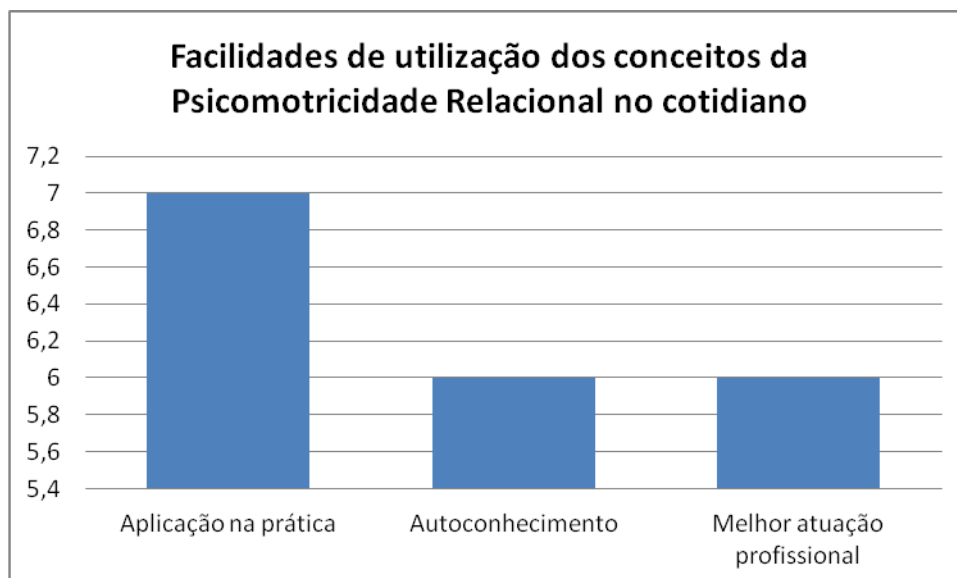


GRÁFICO 5 – FACILIDADES DE UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO COTIDIANO.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS DESTE ARTIGO (2014).

Porém, as dificuldades enfrentadas tiveram como destaque a resistência dos profissionais diante da utilização dos conceitos (trinta e um por cento), o sistema educacional (vinte e cinco por cento), a relação entre teoria e prática (treze por cento), a formação pessoal (treze por cento), a falta de investimento corporal da escola (doze por cento) e a estrutura física da escola (seis por cento). Podemos observar os resultados no gráfico 6.



GRÁFICO 6 – DIFICULDADES DE UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO COTIDIANO.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS DESTE ARTIGO (2014).

Cem por cento dos profissionais relataram que desde que incorporaram em sua prática os conceitos da Psicomotricidade Relacional a melhora na aprendizagem dos alunos foi perceptível. Foram citadas melhoras na assimilação dos conteúdos (dezoito por cento), nas relações professor-aluno e aluno-aluno (quatorze por cento), autonomia (nove por cento), limites melhor colocados e respeitados pelos alunos (nove por cento), autoestima (sete por cento), agressividade positiva (sete por cento), desenvolvimento corporal (cinco por cento), concentração (cinco por cento), criatividade (cinco por cento), escrita (cinco por cento), na expressividade dos alunos (cinco por cento), afetividade (cinco por cento), espontaneidade (dois por cento), autoafirmação (dois por cento) e construção da identidade e personalidade (dois por cento). Podemos observar os dados no gráfico 7.



GRÁFICO 7 – MELHORA NA APRENDIZAGEM GERAL DOS ALUNOS.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS DESTE ARTIGO (2014).

Como citado no gráfico 8, quando questionados sobre os conceitos específicos da Psicomotricidade Relacional, os profissionais relataram que em sua prática a afetividade, expressão e comunicação são trabalhadas diariamente através de determinadas ações. São essas a relação e disponibilidade corporal (vinte e seis por cento), olhar sensível para com os alunos (dezesseis por cento), maior escuta

aos alunos (dez por cento), exercícios diários (dez por cento), momentos de jogos e brincadeiras (sete por cento), cuidados com o tom de voz que utiliza para comunicar-se em sala (sete por cento), não culpabilidade dos alunos, trabalho com música (seis por cento), espontaneidade nas ações (três por cento), entusiasmo do professor para com seus alunos durante as aulas (três por cento), dinâmica de grupo (três por cento), contação de história (três por cento) e ambiente em que os alunos sintam-se seguros e acolhidos (três por cento).



GRÁFICO 8 – COMO A AFETIVIDADE, EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO SÃO TRABALHADAS EM SALA DE AULA.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS DESTE ARTIGO (2014).

Em relação à agressividade, corporeidade e limites, dezessete por cento dos professores relataram que trabalham através da percepção e canalização positiva em relação à agressividade -reconhecendo a necessidade de cessá-la, de colocá-la para fora para que a criança supra-a; caso seja repreendida e não suprida nesta fase, a agressividade será liberada em momentos posteriores-, nove por cento através de brincadeiras -normalmente com regras para serem respeitadas-, nove por cento através de leituras de histórias, nove por cento através da leitura do professor em relação à corporeidade da criança, oito por cento através do diálogo, oito por cento através de compreensões diárias para estabelecer bons relacionamentos, oito por cento através das relações corporais, oito por cento através do ambiente

acolhedor, quatro por cento através de diferentes formas de expressão, quatro por cento através da resolução de conflitos, quatro por cento através de trabalhos em grupo, quatro por cento através da organização do espaço, quatro por cento validando a criança, e quatro por cento através do respeito às regras e combinados da turma. Podemos perceber estes relatos no gráfico 9.



GRÁFICO 9 – COMO A AGRESSIVIDADE, CORPOREIDADE E LIMITES SÃO TRABALHADOS EM SALA DE AULA.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS DESTE ARTIGO (2014).

Quando questionados se consideram importante a abordagem da Psicomotricidade Relacional na formação básica de professor, cem por cento dos participantes disseram que sim. Estes argumentaram que a formação corporal no curso de pedagogia deixa a desejar e que a Psicomotricidade Relacional é uma importante ferramenta para lidar com o potencial humano. Consideram, também, fundamental a inclusão de disciplinas que tratem das relações, limites, agressividade e visão do corpo na graduação do curso de Pedagogia. No entanto, afirmam que é preciso relacionar teoria e prática para que o estudante e futuro docente tenha conhecimento da Psicomotricidade Relacional e viva-a, compreendendo os resultados e formação pessoal e individual que ela oportuniza.

Os resultados apresentaram que a incorporação dos conceitos da Psicomotricidade Relacional no cotidiano escolar foi viável para todos os

professores. Relevou-se como facilidade a aplicação dos conceitos na prática, a melhora ao autoconhecimento e a melhor atuação profissional. Tais fatos são realizáveis apesar dos apontamentos das dificuldades perante a relação teoria e prática, a estrutura física da escola, o sistema educacional, a falta de investimento corporal da escola, resistência dos demais profissionais e a formação pessoal. Estes podem ser analisados segundo a falta da abordagem do corpo na escola, seu lugar, sua importância e as práticas possíveis para valorizá-lo e trabalhá-lo. As discussões acerca desta questão não se esgotam na teoria, mas sim no teórico-prático. Entrelaçam-se o refletir e as práticas possíveis para a realidade escolar.

Mesmo diante dessas dificuldades, foi unânime para os participantes da pesquisa a percepção de melhora na aprendizagem geral dos alunos depois das mudanças nas ações diárias do docente, decorrentes da incorporação dos conceitos da Psicomotricidade Relacional. Destacou-se pelos entrevistados uma nova relação entre professor e aluno, a qual contempla novas condutas do profissional em sala de aula, um olhar mais sensível do docente para com seu aluno, maior escuta, valorização da expressão, respeito ao tempo do aluno e afetividade.

Mahoney *apud* Doimo *et al* (2012) asseguram que o sucesso escolar tem grande influência das relações afetivas e vivências do aluno; e a análise da afetividade na sala de aula pode ser feita através da relação professor-aluno. Através desta análise é possível observar as condições para que o vínculo entre o educando e aprendizado seja criado. A qualidade da relação aluno-objeto (conteúdos/materiais escolares) é diretamente influenciada pela qualidade da mediação e relação do professor, entretecendo cognição e afetividade.

Logo, com este novo ambiente construído em sala de aula, os professores evidenciaram a mudança no encaminhamento e planejamento pedagógico. Este refletiu na melhora da aprendizagem dos alunos. Neste tópico contemplou-se a assimilação de conteúdos, autonomia, escrita, criatividade, autoestima, concentração e desenvolvimento da escrita. “Professor 1”¹ declarou que “os alunos demonstraram maior compromisso em corresponder as minhas expectativas enquanto educador. Eles demonstraram mais afeto e desejo de colaborar (...) isso aumentou o nível de aprendizagem”.

¹ Nome fictício.

Ou seja, essa nova percepção para com o aluno permite que o professor planeje e desenvolva sua prática pedagógica unindo o currículo escolar com novas práticas que despertam o interesse do aluno. Faz-se possível a incorporação de outras atividades no planejamento do professor que auxiliarão no desenvolvimento integral do educando. Portanto, essas práticas não são um atrapalho ou algo que extrairá tempo das outras obrigações curriculares, mas sim um ganho, pois vêm contribuir com o processo de aprendizagem..

Percebe-se, então, que o novo olhar do docente diante do aluno e a relação entre ambos contribuem para que, além do planejamento pedagógico diferenciado e as aprendizagens cognitivas nele inclusas, desenvolvam-se também no aluno a expressão, as relações sociais, autoafirmação, construção da identidade, limites, agressividade e espontaneidade. Estes foram consequência do ambiente acolhedor criado em sala de aula, da confiança do aluno com o professor. Lapierre e Aucouturier (1986) afirmam que é essencial notar o movimento espontâneo por meio de olhares, gestos e linguagens, pois assim será capaz notar o outro, seus desejos, frustrações, ações, estabelecer relações e auxiliá-lo a suprir suas necessidades.

Os aspectos e conceitos psicomotores, a compreensão da dimensão corporal do professor, o desenvolvimento corporal do aluno, o brincar e a disponibilidade corporal do docente para com seu aluno foi algo destacado pelos profissionais. Vieira (2010) relata que o corpo transmite como o sujeito está o que deseja e o que está buscando. Ele expressa além da linguagem verbal e possibilita crescimento e aperfeiçoamento de suas capacidades. Estão unidos, então, corpo e aprendizagem. Por isso, é importante que o ambiente escolar oportunize situações para que a expressão corporal se desenvolva. Através desses momentos o professor se relacionará com o aluno corporalmente, disponibilizando-se para que a comunicação aconteça também através dessa linguagem.

A disponibilidade corporal aparece igualmente nos detalhes do dia a dia escolar. "Professor 1" relata que em relação à afetividade, expressão e comunicação "Não criei muitos segredos. O trabalho foi sendo feito no cotidiano. Olhando nos olhos da criança, ouvindo-a mais, falando com mais tranquilidade e firmeza, tocando com firmeza e tranquilidade. Eu mudei e isto mudou a relação com elas também."

Ferreira (2012) ressalta que é através da afetividade que o adulto se relacionará com a criança. Assim, movimentos, desejos, medos e impulsos estão entrelaçados. Ao colocar limite, frustrar, abraçar e sorrir, o adulto estabelece uma relação afetiva com a criança, criando confiança entre os dois e deixando a criança segura para extravasar suas tensões. Através desta relação afetiva a criança torna-se mais produtiva, melhorando seu desenvolvimento na aprendizagem fora e dentro da escola.

Essas ações podem ser exercidas diariamente, como mencionado pelos entrevistados. Através do toque, tom de voz e cuidado com suas ações como não culpabilizar os alunos, ter um olhar sensível para com eles, participar dos momentos de jogos e brincadeiras, escutá-los mais e com mais atenção-dando valor ao que eles dizem-, apresentar entusiasmo para com seus alunos durante as aulas, trabalhar com músicas e dinâmica de grupo, contação de história e ambiente em que os alunos sintam-se seguros e acolhidos.

A agressividade, corporeidade e limites também se desenvolvem no dia a dia escolar, o entrevistado "Professor 2"² salientou que "entender é o primeiro passo, e pouco a pouco construir uma relação de confiança com as crianças para que as relações possam vir a ser equilibradas, sentidas e respeitadas". A corporeidade, o limite e a agressividade positiva e negativa dentro de sala de aula é um desafio enfrentado pelos professores diariamente; como abordado pelo "Professor 1" "com a alteração da minha compreensão acerca destes assuntos a forma de educar também modificou. Ao lançar um olhar mais profissional sobre o comportamento das crianças é possível intervir de forma mais educativa". Portanto, quando se compreende o que é corporeidade, agressividade e limites, sua importância e como trabalhá-los, deixa-se de apenas repreender ou castigar e buscam-se outros meios mais eficazes que trabalham esses aspectos de forma positiva.

Winnicott *apud* Ferreira (2012) afirma que a agressividade é um instinto natural do ser humano, faz parte de sua existência. Deste modo, tal comportamento deve ser visto como algo normal, pois é elemento constituinte do sujeito, bem como o limite. As diversas práticas sinalizadas pelos entrevistados para trabalhar com

² Nome fictício.

corporeidade, agressividade e limites são brincadeiras, leituras de histórias, relação de diálogo (fala e escuta), diferentes formas de expressão, entre outros, são planejadas e desenvolvidas diante daquilo que a turma, ou até mesmo um aluno está sinalizando como necessidade. Como apontado por Ferreira (2012), a observação e a escuta são essenciais para a Psicomotricidade Relacional, pois é através delas que o olhar para com a criança é refinado, sendo capaz de compreendê-la e respeitá-la. O professor que apura seu olhar para esses aspectos, se permite perceber nas atitudes, no corpo do aluno, em sua fala, como ele está e o que está carecendo.

Apesar das diversas contribuições da Psicomotricidade Relacional para a prática pedagógica, percebemos que os conhecimentos sobre ela ainda não são transmitidos na graduação. Dos 12 entrevistados apenas 1 afirmou ter tido contato com a teoria em disciplina obrigatória ou optativa. No entanto, todos os entrevistados relataram perceber a importância da abordagem da Psicomotricidade Relacional na sua formação básica de professor. Expõem-se que o currículo do curso de Pedagogia deixa a desejar em relação a formação corporal, reconhecendo que esta é uma ferramenta relevante para trabalhar com o potencial humano. Consideram, ainda, fundamental a inclusão de disciplinas que tratem dos conceitos relacionais, das relações e visão de corpo.

Concluem também que a Psicomotricidade Relacional durante a graduação proporciona ao sujeito uma formação pessoal de qualidade, auxiliando em seu equilíbrio emocional, tornando-o capaz de ressignificar experiências. Como consequência, formará um profissional que terá maior interação com as crianças, olhar sensibilizado e com muita afetividade. Vieira *et al* (2013) corrobora sobre a importância do profissional olhar-se, escutar-se e observar-se, para que aprenda a olhar, escutar e observar os sujeitos e objetos ao seu redor. É através da formação pessoal que o professor adquirirá experiências e saberes. Para que ela ocorra, a relação entre teoria e práticas de vivências relacionais é fundamental.

Para a efetivação de novas ideias e práticas pedagógicas torna-se necessário que a formação do docente seja atualizada e proporcione a ele métodos eficazes no desenvolvimento dos alunos e que sejam de possível realização no dia a dia escolar. É a formação durante sua graduação que proporcionará ao profissional uma base

estruturada e repleta de conhecimentos. Esta formação refletirá diretamente nas ações em sala de aula, afetando o processo de aprendizagem de cada educando lá presente. Bandeira (2006) ressalta que “pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade” (p. 2). Sendo assim, a graduação do curso de Pedagogia carece em propiciar uma base que vá além das questões cognitivas da aprendizagem, construindo com este profissional um novo olhar para com o seu aluno.

Percebeu-se através desta pesquisa que a prática da Psicomotricidade Relacional proporciona aos profissionais os almejados métodos inovadores, que oportunizam o desenvolvimento integral de seus alunos, bem como o desenvolvimento pessoal. Uma nova percepção sobre o corpo dos alunos, as relações estabelecidas no ambiente escolar, afetividade, as brincadeiras e jogos, comunicação e expressão verbal e não verbal levam o professor a entender o seu aluno. Dispondo-se a compreender estes sujeitos, respeitando-os, escutando-os e estando aberto a estabelecer relações e viverem novas experiências, o docente terá melhores condições de auxiliá-los em suas necessidades.

9 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir e buscar métodos que vão ao encontro da realidade e visam compreender e transformar as relações e práticas do ambiente escolar são fundamentais e de grande valia para avanços educacionais. Diante disso e com base nas discussões realizadas durante o curso de pedagogia unido à prática de estágio obrigatório, nos deparamos com a necessidade de um maior aprofundamento sobre o desenvolvimento do aluno como ser integral.

As necessidades afetivas, corporais, relacionais e de aprendizagem dos alunos são apresentadas diariamente ao professor. Muitas crianças em processo de escolarização apresentam desinteresse, dificuldade na escrita, autocobrança, baixa autoestima, desistem de suas lições, desviam a atenção e até mesmo choram por não conseguir atingir o objetivo das atividades propostas. Os meios que este

profissional usará para sanar seus alunos e lidar com estas situações é um constante desafio.

Assim, buscou-se através do método da Psicomotricidade Relacional o embasamento para que a prática do docente abranja todas as esferas que compõem o aluno, colocando-o como centro do processo educativo. Visamos não somente teorizar, mas apresentar sugestões práticas a serem realizadas pelos professores em sala de aula.

Os objetivos de verificar a existência de disciplina obrigatória ou optativa com abordagem da Psicomotricidade Relacional, as mudanças na prática do professor após o conhecimento sobre o assunto, a viabilidade da incorporação dos conceitos, as facilidades e dificuldades da utilização deles na prática diária e a melhoria da aprendizagem geral dos alunos na percepção dos professores foram atingidos.

O aprofundamento teórico proporcionou reflexões sobre as possíveis mudanças e maneiras pelas quais a Psicomotricidade Relacional poderia auxiliar o desenvolvimento dos alunos, para que atinjam suas potencialidades. Os questionários com os docentes que tiveram conhecimento (palestras, seminários, vivências, cursos) sobre esta prática confirmaram a hipótese inicial.

Os resultados mostraram que a Psicomotricidade Relacional é um instrumento que fundamenta e propicia ao professor um olhar diferenciado para com o seu aluno. A cognição passa a ser somente uma das esferas desse sujeito, devendo ser trabalhada e desenvolvida tanto quanto a afetividade, corporeidade e relações. Unindo uma esfera à outra se desenvolve o sujeito por inteiro, integralmente, formando sua personalidade e suprimindo suas necessidades.

A pesquisa confirmou que o professor quando baseado nas contribuições da Psicomotricidade Relacional muda sua prática desde o planejar pedagógico até as relações estabelecidas em sala de aula. O docente passa a ouvir mais seu aluno, compreende que ele se comunica também de forma não verbal, há melhora na relação professor-aluno, a afetividade passa a ser percebida no tom de voz e no toque, a disponibilidade corporal e o brincar passam a ser mais valorizados.

Nota-se que ao estudar e compreender a agressividade, afetividade, limites, comunicação, expressão e corporeidade segundo a Psicomotricidade Relacional, o

docente amplia o seu olhar e busca trabalhar com os pontos positivos de cada aluno, sem focar apenas em seus erros.

A agressividade e o limite são os conceitos mais desafiantes no cotidiano escolar. O conhecimento da diferenciação entre limite e castração entre agressividade positiva e negativa são necessárias para que o professor saiba abordar o aluno de uma forma não culpabilizadora e frustrante. A afetividade e o cuidado com o aluno devem estar presentes nesses momentos também, de maneira a auxiliá-lo a ultrapassar essa fase, não a reprimindo e vivendo-a posteriormente de maneira negativa.

Todos os entrevistados relataram a melhora de seus alunos após a mudança na prática escolar. Eles passaram a ter melhor assimilação dos conteúdos, autonomia, limite, autoestima, concentração, criatividade, entre outros, além de construírem sua personalidade e identidade.

Como acadêmicas do curso de Pedagogia, as pesquisadoras notaram a necessidade do conhecimento de um método teórico-prático que as auxiliasse a ultrapassar as críticas feitas à ausência do corpo nas escolas e fornecesse possíveis práticas para a mudança no cotidiano escolar. Através da busca desse método, chegaram até a Psicomotricidade Relacional e, após conhecê-la, notaram a mudança em seu próprio olhar e em sua formação pessoal e profissional.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa deparou-se com a dificuldade de encontrar materiais disponíveis, pois existem poucas pesquisas sobre o tema relacionadas à abordagem dos conceitos do método no dia a dia do professor. Indo ao encontro do CIAR e apresentando sua proposta, as pesquisadoras encontraram materiais publicados no programa de pós-graduação.

No CIAR, fizeram um seminário teórico-prático sobre o tema e perceberam que para a real compreensão do método é necessário vivê-lo. Somente a teoria não dá subsídios para o conhecimento da Psicomotricidade Relacional. A vivência é que nos proporciona autoconhecimento, nos faz voltar a lugares esquecidos de nós mesmos. Brincamos e vivemos como crianças, portanto passamos a compreender suas ações, sentimentos, corpo e expressões.

Através do CIAR foi enviado o questionário investigativo para aproximadamente 300 docentes que tiveram contato com eles. Infelizmente a

devolução foi de apenas 11 questionários respondidos. Houve o questionamos sobre o baixo retorno e isto impediu maior abrangência e confirmação da eficácia da Psicomotricidade Relacional. No entanto, o retorno obtido foi suficiente para o resultado positivo desta pesquisa.

A análise realizada baseou-se nas considerações apresentadas pelos professores. Porém, seriam interessantes novas pesquisas com o olhar do pesquisador dentro de sala de aula, observando as mudanças provenientes deste novo conhecimento. Observar as ações do professor após o contato com a Psicomotricidade Relacional e como elas refletem naquela sala de aula seria de grande ganho para a continuação e confirmação desta pesquisa.

Ao fim deste trabalho é possível afirmar que a Psicomotricidade Relacional é um instrumento que proporciona relevantes contribuições para a relação professor-aluno, o processo de aprendizagem da criança e seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana R. S. **O que é afetividade?** Reflexões para um conceito. Instituto Federal. Espírito Santo, 2001. Disponível em <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t2004446634094.PDF>>. Acesso em: 04/07/2014.

AMARAL, Telma C; BARBOSA, Ângela M. **Psicomotricidade e Alfabetização:** as contribuições do movimento na lectoescrita. In: IX Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2009.

AMARANTE, Maria C. **Desenvolvimento da criança de 6/7 anos de idade – prontidão escolar.** Fórum Sul Mineiro. Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://www.ded.ufla.br/forumsulmineiro/imagens/artigo_maria_chantal.2010-07-07_14-37-48.pdf>. Acesso em: 20/03/2014.

ASSIS, Ana E. S. **Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil:** a evolução das crianças. In: XI Salão de Iniciação Científica e Trabalhos: <<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2010/artigos/psicologia/seminario/637.pdf>>. Acesso em: 20/03/2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>>. Acesso em: 16/05/2014.

BANDEIRA, Hilda M. M, **Formação de professores e prática reflexiva.** 2006.

BATISTA, Maria I.B. **Psicomotricidade Relacional e Aprendizagem:** a atividade motora é essencial para aprender. Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.ciar.com.br/noticiar/psicomotricidade-relacional-e-aprendizagem-a-atividade-motora-e-essencial-para-aprender/>>. Acesso em: 04/07/2014.

BITAR, J. C. M., SOUSA, L. C. **A geografia e o uso da linguagem cartográfica na educação básica.** IN: IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, 2009, Curitiba. 13p.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. IN: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na**

Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.** Área de Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BUENO, Jocian M. **Psicomotricidade Teoria e Prática-estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com Atividades Aquáticas.** São Paulo: Editora Lovise, 1998.

CASSIMIRO, Érica S; GALDINO, Francisco F. S. **As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental:** da Grécia antiga à contemporaneidade. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalable/4_GERALDO_CONFERIDO.pdf>. Acesso em: 16/05/2014.

CUNHA, Claudia A. da; Brito, Marcionila R. da S.; Silva, Scheila M. F. e. **Alfabetização, operatoriedade e nível de maturidade em crianças do ensino fundamental.** Psicologia USF, vol. 8, no. 2 Itatiba, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712003000200007>. Acesso em: 19/10/2014.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar.** A construção do conhecimento na escola. Porto Alegre. Artmed Editora, 1998.

DUZZI, M. H. B. RODRIGUES. S. D. CIASCA, S. M. **Percepção de professores sobre a relação entre desenvolvimento das habilidades psicomotoras e aquisição da escrita.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 30, n. 92, p.10. 2013.

DESCHERMAYER, Izolde M. P. **Afetividade na Psicomotricidade Relacional.** Centro Internacional de Análise Relacional. Termo de aprovação de monografia. Curitiba, 2012.

DOIMO, Angela R; MANTOVANI, Maria H. dos P; MEDEIROS, Patrícia M. P. de; BISPO, Regiane C. N; FERREIRA, Rosely G. **Desenvolvimento afetivo e a aprendizagem.** Centro Universitário de Jales. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012094929_242.pdf>. Acesso em: 04/07/2014.

DONATONI, Alaíde R.; COELHO, Maria C. De P. **Reflexões sobre o ensino, pesquisa e formação de professores na sociedade contemporânea.** Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, 2007.

FERREIRA, Manuela do S. O. **Contribuição da Psicomotricidade Relacional para o desenvolvimento da afetividade no contexto escolar.** Centro Internacional de Análise Relacional. Termo de aprovação de monografia. Belém, 2012.

FREIMULLER, Elisane. **A Psicomotricidade Relacional como um instrumento para o desenvolvimento sócio-afetivo da criança.** Centro Internacional de Análise Relacional. Termo de aprovação de monografia. Curitiba, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Mitos emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1989. p. 143-179.

GLANESAPP, Andressa L. C. **A Psicomotricidade Relacional como instrumento de intervenção e prevenção para a criança.** Centro Internacional de Análise Relacional. Termo de aprovação de monografia. Curitiba, 2012.

HIGINO, Elaine S. C.. **A escola e a relação educando-educador no contexto pedagógico: a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento, psicomotricidade e educação.** São Paulo: Manole, 1986.

LAPIERRE, André. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação.** Curitiba: editora da UFPR, 2002.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos.** Curitiba: editora da UFPR, 2010.

LIMA, A. A. **A psicomotricidade como pré requisito ao processo de alfabetização.** 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-psicomotricidade-como-pre-requisito-ao-processo-de-alfabetizacao-693866.html>>. Acesso em: 02/04/2014.

MONTANGHOLI. L. **A Psicomotricidade Relacional na Escola, garantindo espaço e materiais para o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.ciar.com.br/artigos/a-psicomotricidade->

relacional-na-escola-garantindo-espaco-e-materiais-para-o-brincar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 07/06/2014.

NEVES, Vanessa F. A; GOUVÊA, Maria C. S; CASTANHEIRA, Maria L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas**. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2011.

NÓBREGA, T. P. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200015

Acesso em: 15/05/2014.

PEREIRA, Lucia H. P; SILVA, William V. da. **A corporeidade e o processo de formação integral do indivíduo: uma análise dos cursos de educação física e pedagogia**. Universidade Federal de São João, 2007. Disponível em:

<http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_31/lucia_helena_e_william.pdf>. Acesso em: 26/08/2014.

PINTO, Heloysa D. de S. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a10.pdf>>. Acesso em: 04/07/2014.

ROAZZI, Antonio; LEAL, Telma Ferraz. **O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita**. Universidade Federal de Pernambuco, 1996.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Wildson L P. dos; GAUCHE, Ricardo; MÓL, Gerson de Souza; SILVA, Roberto R. da; BAPTISTA, Joice de Aguiar. **Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente**. ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 8, número 1. 2006.

TAKAMORI, F. S. ; BORTOLETO, M. A. C. ; LIPORONI, M. O. ; PALMEN, M. J. H. ; CAVALLOTTI, T. D. **Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: um relato de experiência**. Pensar a Prática (Online), v. 13, p. 1-17, 2010.

TIRIBA, Léa. **Proposta pedagógica- O corpo na escola**. In: Salto para o futuro. Ano XVIII, boletim, Abril, 2008.

VIEIRA, José Leopoldo. **Psicomotricidade Relacional e Aprendizagem: A atividade motora é essencial para aprender**. Curitiba, 2013. Disponível em:

<http://www.ciar.com.br/artigos/psicomotricidade-relacional-e-apredizagem-a-atividade-motora-e-essencial-para-aprender/>>. Acesso em: 19/10/2014.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel B., LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática**. 3 ed. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013.

VIEIRA, José Leopoldo. **O lugar do corpo na educação e o despertar para o desejo de aprender**. Curitiba, 2010. Disponível em:

<http://www.ciar.com.br/artigos/o-lugar-do-corpo-na-educacao-e-o-despertar-para-o-desejo-de-aprender/>

Acesso em: 15/09/2014.

ZEN, Crysthiani P.P. **A relação de Psicomotricidade Relacional com afetividade e a sua contribuição do desenvolvimento cognitivo da criança**. Trabalho de Conclusão de Curso para a Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional - CIAR. Curitiba, 2009.

APÊNDICE 1



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “OS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO INSTRUMENTO NA PRÁTICA DO PROFESSOR”

Pesquisador responsável: PROF DR^a MARIA DE FÁTIMA MINETTO

Telefones para contato: (41) 99791817

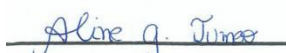
ALUNAS PESQUISADORAS: Aline G. Tumeo e Jaqueline Prudencio

Objetivo da pesquisa: Verificar, na percepção dos professores que tiveram algum conhecimento em Psicomotricidade Relacional, as contribuições no cotidiano de sala de aula.

Resumo da proposta de pesquisa: Muitos estudos comprovam a influência da esfera corporal, psicológica e emocional no desenvolvimento dos alunos e em sua aprendizagem. Uma prática

relevante para o desenvolvimento integral do aluno é a presença e valorização do corpo na educação. A Psicomotricidade Relacional abrange o campo motor, afetivo e o inconsciente do sujeito, envolvendo a criança em sua relação com o meio em que vive, com as pessoas que a cercam e a relação consigo mesma. Portanto, nossa pesquisa tem como objetivo verificar a contribuição que o conhecimento em psicomotricidade relacional pode trazer para o professor no dia a dia em sala de aula. O método consiste na aplicação de um questionário para professores que tiveram algum tipo de conhecimento (palestras, seminários, vivências, cursos) em Psicomotricidade Relacional e atuam em sala de aula. Espera-se que os resultados possam vir a contribuir para uma sensibilidade maior no olhar e relação com a criança em todos os seus aspectos e o reconhecimento da relevância da psicomotricidade relacional no currículo de Pedagogia.

Nome e assinatura do pesquisador:



ALINE G. TUMEO



JAQUELINE PRUDENCIO

APÊNDICE 2

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Thaise Gabriele de Oliveira Maioli, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“OS CONCEITOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO INSTRUMENTO NA PRÁTICA DO PROFESSOR”**. Fui devidamente informado e esclarecido pelas pesquisadoras Aline G. Tumeo e Jaqueline Prudencio sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data: Curitiba, 21 de agosto de 2014.

Nome: _____

ANEXOS

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES ENSINO FUNDAMENTAL I
DADOS PESSOAIS
Nome:
Idade:
Formação: () Pedagogia () Outro. Qual? _____
Há quantos anos concluiu a graduação?
Há quanto tempo atua como professor (a)?
Possui especialização, mestrado ou doutorado? Se sim, em qual (is) área(s)?
Há quanto tempo é professor (a) desse nível de ensino? () anos () meses
Quando você fez vivência/seminário ou formação no CIAR (Centro Internacional de Análise Relacional) em Psicomotricidade Relacional? Formação _____ Vivência _____
FORMAÇÃO EM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E AS CONTRIBUIÇÕES NO COTIDIANO.
1. No currículo do seu curso de graduação, você teve alguma disciplina obrigatória ou optativa que abordasse a Psicomotricidade Relacional?
2. Desde que você teve o contato (palestras, seminários, vivências, cursos) em Psicomotricidade Relacional, o que mudou na sua prática pedagógica?
3. Você considerou viável a incorporação dos conceitos no cotidiano?
4. Quais as facilidades e dificuldades da utilização dos conceitos da Psicomotricidade Relacional no cotidiano?
5. Você viu melhora na aprendizagem geral dos alunos? Se sim, quais?
6. Como a afetividade, expressão e comunicação são trabalhadas em sala de aula?
7. Como a agressividade, corporeidade e limites são trabalhados em sala de aula?
8. Você considera importante a abordagem da Psicomotricidade Relacional na sua formação básica de professor (a)?