

## O CORPO E O UNIVERSO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESSENCIAIS NO PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

**Luzia Alves de Carvalho**

Diretora do Instituto de Educação do ISECENSA/RJ

Vice-diretora do CENSA/RJ

[luzia@censanet.com.br](mailto:luzia@censanet.com.br)

**Liliana Azevedo Nogueira Wagner**

Coordenadora de Prática de Formação e Formação Profissional do Curso de Pedagogia ISECENSA/RJ

Professora de Psicopedagogia do Curso de Pedagogia ISECENSA/RJ

Coordenadora da Educação Infantil do CENSA/RJ

[lilyan\\_24@hotmail.com](mailto:lilyan_24@hotmail.com)

**Tatiana Moço Carvalho Quitete**

Professora do 1º. Período da Educação Infantil do CENSA/RJ

### RESUMO

O trabalho “O Corpo e o Universo Lúdico no Desenvolvimento de Habilidades Essenciais no Processo de Letramento e Alfabetização” apresenta o resultado de um processo de Psicomotricidade Relacional no espaço escolar. Revela-se como estudo de caso de uma turma de 17 crianças de 5 anos, do 3º período da Educação Infantil, durante um ano. Objetiva verificar a influência da Psicomotricidade Relacional no letramento e alfabetização dessas crianças e no seu desenvolvimento integral. Tange, *en passant* sobre a natureza neurológica da criança como fundamento para seu processo de aprendizagem hábil, motriz, cognitiva, sócio-afetiva e espiritual.

**Palavras-chave:** psicomotricidade relacional escolar; ajustamento sensorial; jogo e aprendizagem.

### ABSTRACT

The study “The body and the Recreational Universe in Development of Essential Skills into Literacy Process” shows the result of a process of Relational Psychomotor skills at school. It has as a case study a class of 17 5-year-old children, in the third year of nursery school during a period of one year. It aims to check the influence of Relational Psychomotor skills on the literacy process of these children and on their full development. It regards, *en passant*, the child neurological nature as a basis for their skilled-motive, cognitive, socio-emotional, and spiritual learning process.

**Keywords:** school relational psychomotor skills; sensory adjustment; game and learning.

## 1. INTRODUÇÃO

O educador que trabalha nos anos iniciais percebe que, movimentando-se, as crianças estabelecem vínculos, interações num processo de trocas, através das quais assimila novos esquemas e os generaliza.

A capacidade de estabelecer relações consigo mesma, com os outros e com o mundo caracteriza o ser humano como pessoa e sua unicidade, enquanto inteligência, vontade, afetividade e motricidade. Mas, é através do corpo que a criança inicia sua percepção do mundo, das pessoas e da vida, pois todas as experiências das crianças são sempre vividas corporalmente (VAYER, 1984).

Este conhecimento inicial dá-se a partir da maturação neurológica da evolução sensório-motora e da relação com o corpo do outro e completa-se na educação corporal. Iniciada nos primeiros dias de vida, de

modo inconsciente, envolve posteriormente o conhecimento consciente, a nomeação de suas partes que, como diz Ajuriaguerra (1980), confirma e reafirma o que é percebido e leva à verbalização do vivenciado. Reside aqui o papel do educador da Educação Infantil: ajudar a criança a interiorizar seu esquema corporal com a representação mental do corpo, dos objetos e do mundo.

Motivadas por essas constatações, iniciamos uma pesquisa em uma turma de 17 crianças de cinco anos, do 3º período da Educação Infantil de uma escola particular, em Campos dos Goytacazes, RJ.

Trata-se de um Estudo de caso e relata os resultados obtidos com um trabalho semanal, de Psicomotricidade relacional escolar, em sessões de 50 minutos.

Propiciamos às crianças um ambiente que lhes possibilitasse desenvolver e compreender a linguagem do corpo, seu controle, a capacidade de coordenar e dissociar os diversos segmentos corporais, capacidade de integração das condutas motoras, afetivas e intelectuais em interação com objetos diversos, com os colegas e com a professora.

Sem objetivos rígidos e previamente fixados, objetivamos observar e comprovar a eficácia da psicomotricidade relacional na escola, como potenciadora do processo de alfabetização e letramento das crianças; verificar sua influência no desenvolvimento das crianças em seus aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Da análise das sessões foram levantadas algumas categorias: capacidade de resolver situações conflitantes durante as brincadeiras, redução de comportamentos inadequados no cotidiano escolar, desenvolvimento da autonomia moral, relação com os colegas, desempenho na alfabetização, letramento e escrita.

Sabe-se que as crianças precisam de um corpo “organizado” para realizarem ações interiorizadas e adquirirem o necessário controle corporal (LE BOULCH, 1984). É isso que lhes fará sentirem-se bem, em um corpo obediente, atento às funções cognitivas. O equilíbrio postural, a lateralidade bem definida, a independência dos diferentes segmentos corporais, o domínio das pulsões e inibições contribuem favoravelmente para as funções da escrita e da leitura.

Lê Boulch (1984) apresenta a evolução do esquema corporal em três fases: a do corpo-vivido até os três anos de idade, correspondendo ao período sensório-motor de Piaget. Fase em que a criança passa da atividade espontânea à integrada, à exploração do meio, por uma atitude investigadora incessante (DE MEUR, 1984). É nesta fase dos “por quês” que iniciamos o processo alfabetizador espontâneo. O “eu” se torna unificado e individualizado.

A segunda fase, a do “corpo percebido ou descoberto”, vai dos três aos sete anos. Amadurece aí, “função de interiorização” e a organização do esquema corporal. Ocorre também o ajustamento controlado, maior dissociação dos movimentos voluntários. Estes tornam-se mais refinados, com maior coordenação motora, o que facilita sobremaneira as aprendizagens escolares.

A terceira etapa, “do corpo representado”, ocorre entre os sete e doze anos. Correspondendo à estruturação do esquema corporal, ampliado e organizado. Esta estruturação evolutiva justifica a educação psicomotora, que segundo Lê Bouch (1984, p. 36):

[...] deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, há dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Ela é um caminho a se fazer. É uma educação de base indispensável a toda criança. Pesquisá-la, implantá-la é tarefa urgente nos primeiros anos da educação infantil. Sua aprendizagem abre espaço para o desenvolvimento de habilidades motoras, comunicativas, cognitivas, sociais, afetivas e relacionais. Leva ao conhecimento de si mesma e do mundo, contribuindo para a formação da pessoa integral, capaz de se expressar-se no corpo e por meio dele.

## 2. METODOLOGIA

Dada a natureza da pesquisa, etnográfica, qualitativa, aberta, não estruturada, optou-se pela modalidade “estudo de caso”, que se caracteriza pelo foco na realidade, procurando extrair dela as categorias

emergentes, para uma posterior análise e levantamento de dados relevantes. Sua natureza qualitativa não exclui a possibilidade de quantificação, nem a subjetividade que lhe é peculiar.

Traz a riqueza de dados observados “*in loco*”, recolhidos cuidadosamente, expressão cálida, de realidades candentes, expressão de vivências profundas, inconscientes às vezes, gritantes, a serem cuidadosamente analisadas e verificadas posteriormente.

Tomou-se como amostra aleatória uma turma de 3º período, de crianças de cinco anos. A professora, com cinco anos de experiência em Educação Infantil, é acompanhada por duas psicopedagogas, nas sessões semanais, de 50 minutos, que acontecem em espaço especialmente dedicado à psicomotricidade relacional.

Para as atividades foram disponibilizados materiais variados: blocos plastificados de variados tamanhos e cores, rolos, círculos, tecidos, papéis, colchonetes, bolas, bonecos, entre outros. Foram oportunizadas brincadeiras corporais livres, sem imposição nem diretivismo. Tudo acontece silenciosamente, sem pressão, sem julgamento ou juízo de valor condenatório.

Dada a natureza do nosso trabalho, psicomotricidade relacional na escola, as sessões ocorriam em três momentos:

a) *Fase inicial ou de Relaxamento*

Os alunos são convidados a brincar livremente com os objetos disponíveis na sala. É uma fase de integração com o mundo circundante. A professora observa as crianças, abstendo-se de intervenções desnecessárias, procura captar desejos, fantasmas, motivações expressas nos gestos, atitudes e relacionamento com os colegas. As crianças são convidadas a brincar livremente, o que permite-lhes encontrar-se consigo mesmas no jogo simbólico.

É uma fase não diretiva, de descondicionalidade da autoridade do educador, um convite à autonomia criadora ao brincar sem medo, identificando-se no grupo.

Nesta fase podem aparecer grupos gregários com os quais os participantes se identificam, perdem a liberdade, identidade e autonomia. Busca-se, como essencial, a “relação interindividual”, de pessoa para pessoa.

b) *Fase de interiorização*

O terapeuta sugere o trabalho individual com os “panos”, visando a reintegração da criança no ambiente espacial que a cerca. O investimento nessa dinâmica do espaço, pela trajetória do objeto, consiste simbolicamente em ser aceito. É sair dos seus limites. A identificação imaginária é vivenciada. O objeto torna-se expressão das vivências infantis, adquirindo uma carga maior de afetividade, pela descoberta dos significados, passam a servir como referência para uma atividade motora dinâmica e espontânea. Ocorre a descentralização do Ego, à medida em que os sujeitos passam da posição do objetos em relação ao ego, para a posição do ego em relação ao objeto, com os processos de reversibilidade que isto acarretará. Ocorre então a intelectualização, separação do objeto e do corpo, no distanciamento em relação aos objetos, os quais adquirem autonomia coletiva.

c) *Fase de verbalização*

A verbalização, no final da sessão, é tempo livre para, em grupo, comentar, discutir, analisar, as vivências, revê-las e reprogramá-las. As intervenções breves levam à percepção do vivido, sugerem análises, provocam emoções, evidenciam uma autorização simbólica. Os alunos falam, explicam, comentam, propõem, criticam o que foi feito e sugerem novas atitudes e comportamentos no grupo.

Sabe-se que a fala não é aprendida, mas construída pelo sujeito, como expressão de afirmação de si, projetada para fora, com o mesmo sentido simbólico do ato motor. Fala e movimento se completam.

A professora é uma parceira nas brincadeiras e jogos simbólicos de seus alunos. Ela entra na dinâmica mediando a resolução de conflitos, orientando o processo sempre que for necessário, inserindo-se no mundo interior das crianças, onde se escondem conflitos, desejos, frustrações e medos.

É nesse momento que a professora analisa, o porquê a criança fez “isso” ou “aquilo”, por quê esta criança agiu deste “modo”, aquela e de outro modo. O que se esconde “nesse ou naquele” comportamento. É importante destacar que nosso estudo se faz no “espaço escolar”, diferente de psicomotricidade relacional clínica e organizacional. No âmbito escolar, a professora se coloca mais como parceira para receber a não para dar, não somente com poder para ensinar, mas para aprender, conhecer e ajudar cada criança em seu processo de desenvolvimento do ser, do saber, do relacionar-se e inserir-se no mundo.

### 3. DISCUSSÃO TEÓRICA

#### 3.1 Psicomotricidade Relacional na Escola

##### 3.1.1 Situando o tema

Oficializada desde 1963, na França, com o Certificado de Reeducação concedido pelo Hospital Henri Rouselle (2010), a psicomotricidade é o modelo teórico de um método, a partir da ideia de que tanto o consciente quanto o inconsciente se estruturam por meio das experiências vividas pelo sujeito ao longo da vida. Este método sugere colocar o corpo em contato com o corpo do outro, buscando a sintonia, o diálogo tônico e o significado da relação que aí acontece, para intervir no processo de aprendizagem dos sujeitos em todas as dimensões de sua personalidade.

Corpo e aprendizagem caminham juntos. É através do corpo que o indivíduo entra em contato com o conhecimento, registra experiências e sentimentos, automatiza ações, domina movimentos, adquire diversas capacidades e padrões culturais comportamentais (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986).

Coadjuva este processo a Psicomotricidade Relacional Escolar, com comprovada eficácia social e na aprendizagem: desperta o desejo de aprender, potencializa o rendimento escolar, minimiza dificuldades motoras, linguísticas, gráficas, verbais, melhora as relações interpessoais, a assimilação dos conteúdos, a atenção dirigida, a participação grupal.

Segundo Vieira (2005) a psicomotricidade relacional na escola age preventiva e terapêuticamente sobre o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-emocional dos educandos. Sua prática permite a superação de conflitos pessoais e relacionais, legitima desejos e sentimentos nos quais o educando se revela na sua inteireza, com seus fantasmas, desejos, fantasias e ambivalências.

Nesse jogo de relações dá-se o encontro da pessoa consigo mesma, com o outro, com seu meio, potencializa-se seu desenvolvimento global, seu processo de aprendizagem e equilíbrio pessoal. Ao mesmo tempo acontece a liberação do desejo e do prazer de ser, de comunicar-se e de “estar sendo”.

O ser humano em suas dimensões psicossocial, afetiva e cognitiva constitui o objeto específico da Psicomotricidade Relacional escolar, que busca compreender os diversos níveis da comunicação corporal, a partir do jogo simbólico, espontâneo, que decodifica as nuances expressas nas relações para efetivar atitudes transformadoras no processo de personificação dos educandos. Para isso o foco recai sobre a organização tônica involuntária e espontânea das crianças, parte integrante de suas experiências afetivas e emocionais, ligadas às pulsões, proibições, conflitos relacionais e ao inconsciente. Corroborar esta constatação a afirmativa de Lapierre (2004, p. 5): “Um agir espontâneo cuja significação não pode ser ignorada, ligada à experiência imaginária vivenciada pelo corpo em sua relação com o outro e com o mundo”.

No jogo espontâneo e na comunicação não verbal, a criança se manifesta como é. Seu corpo, em todas as suas dimensões, se insere em uma rede de inter-relações com conteúdos de natureza biológica, psicológica, somática, vivencial, histórico-social permitindo compreender e interpretar os conflitos intersíquicos e suas repercussões psicossomáticas.

Nesse contexto, infere-se que o papel da Escola, especialmente na Educação Infantil, é a estruturação do esquema corporal da criança pela prática do movimento e do brincar. Nesta fase são elaboradas atividades pelas quais as crianças se divertem, criam, interpretam, se expressam e se relacionam, dando significado ao vivido.

Jogos, brincadeiras desempenham função essencial neste período em que as crianças experienciam o próprio corpo, formando e organizando o esquema corporal e o ajustamento do comportamento psicomotor.

A Psicomotricidade Relacional na Escola permite ao educador acompanhar o processo de tomada de consciência do corpo pela criança, seus modos de expressão corporal e de localização tempo-espacial.

Nesse processo evolutivo o movimento transforma-se em comportamento significativo. Ao exercitar funções psicomotoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras a criança explora o ambiente, os materiais, vivencia experiências concretas (pressupostos para seu desenvolvimento intelectual) e simultaneamente toma consciência de si, dos outros e do mundo circundante.

O desenvolvimento psicomotor iniciado desde o nascimento, não pode prescindir do trabalho do educador escolar. Muitas dificuldades psicomotoras podem surgir da falta de atenção de pais e professores, com sérias conseqüências na escolaridade.

Uma boa aprendizagem pressupõe domínio corporal, sócio-afetivo e de habilidades relacionadas à comunicação. Padrões específicos de movimento são requisito básicos para a manipulação de objetos na sala de aula, do ato gráfico, da fala, da alfabetização e das relações sociais.

A psicomotricidade relacional na escola fator coadjuvante do desenvolvimento das crianças, centraliza-se na comunicação humana e nos comportamentos afetivo-emocionais necessários à construção dos conhecimentos e desenvolvimento bio-psico-socio-espiritual dos alunos, com função preventiva. Compromete-se com a construção de valores e atitudes indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e das experiências que favoreçam a socialização, a superação de conflitos normais da idade e das eventuais dificuldades de aprendizagem.

Motricidade e aprendizagem constituem um binômio inseparável, porque é por meio do corpo que a criança aprende a relacionar-se e conviver com o diferente. Aprendizagem que nasce do desejo e não só da lógica do dever; que gera relações de confiança e segurança necessárias às aquisições a nível cognitivo e sócio-afetivo; que tornam os alunos atores do próprio processo de desenvolvimento na construção do saber cada vez mais integrado e significativo. Nesse sentido, afirmamos com Lapierre que o desejo de aprender é componente secundário do desejo de agir e de ser.

Esse trabalho exige olhar atento do educador capaz de interpretar os mecanismos interiores das crianças expressas num corpo orgânico, anatômico, fisiológico e biomecânico. Do ponto de vista relacional ninguém é apenas um corpo que se treina em uma mente que se desenvolve (VIEIRA, 2005). O corpo da criança é o lugar de sua personalidade. Entendê-lo é ir além dos sintomas, é descobrir o essencial, oculto nas aparências, nos sentimentos, de inferioridade, incompetência, fracasso e outras tensões conflituais. Cabe ao educador estar atento, escutar e responder com uma atitude de empatia corporal, rica de afetividade e cuidado. Reside aí o papel da Psicomotricidade relacional na Educação, em vista de um processo ensino-aprendizagem coerente e integrado.

### 3.1.2 Contribuição da Psicomotricidade Relacional para o letramento e alfabetização

Sabe-se que um dos objetivos da educação infantil é o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas que permitam o desabrochar da criança em suas potencialidades e favoreçam seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita no cotidiano. Nesse contexto se insere o professor-psicomotricista como mediador entre a criança e os valores éticos universais, entre a criança e a lei, a criança e a aprendizagem, entre ela e a ação.

Cabe ao educador perceber os sinais que elas emitem em seus gestos, preferências, idiossincrasias, e que devem ser lidos, interpretados e decodificados em vista do processo formativo dos educandos.

A vivência da Psicomotricidade Relacional, na Escola, favorece o encontro com o prazer do movimento e do brincar, a aceitação das frustrações, o desbloqueio verbal e a interação com os colegas. Promove o desenvolvimento da motricidade, da espontaneidade e da criatividade e para o ajuste positivo da agressividade. Neste sentido, dizem Lapierre e Lapierre (2002, p. 67):

As tensões agressivas vão então se resolver num jogo que se tornará cada vez mais simbólico, e a criança vai por isso adquirir progressivamente uma independência que não é submissão cega nem oposição sistemática, mas aceitação ponderada, procura de um compromisso e, se possível, de uma harmonização entre seus próprios desejos com os desejos do outro.

Petry (1986, p. 23) também enfoca a contribuição da psicomotricidade para a aprendizagem:

[...] as crianças que têm um distúrbio no esquema corporal e que não controlam uma ou outra região do seu corpo, que apresentam defeitos de coordenação ou dissociação de gestos e certa lentidão em organizar sua ação, sinal de falta de disponibilidade motora, certamente terão dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

Movimentos grossos ocorrem antes da coordenação motora fina e dos movimentos refinados, como os que são exigidos nos processos de aprendizagem da escrita. Brincadeiras com o corpo auxiliam a compreensão dos conceitos longe perto, dentro, fora, mais longe, mais perto, atrás, à frente, alto, baixo, em cima, embaixo, direita e esquerda, essenciais à aquisição e compreensão do processo de leitura.

E ainda Petty (1995, p. 123) que nos subsidia nessas considerações:

Só a partir de um certo nível de organização motora, do domínio do gosto e do instrumento, desenvolvimento do esquema corporal, estruturação espacial, percepção temporal, discriminação visual e auditiva, a criança poderá começar a ler e escrever.

Em sua pesquisa sobre Protagonismo Social, Psicomotricidade Relacional na Escola, Família, Empresa e na Comunidade, Vieira (2005) destaca seu papel no desenvolvimento geral do educando: prevenção das dificuldades de expressão motora, verbal e gráfica; estímulo para o ajuste positivo da agressividade, da inibição, da frustração, dos medos, da dependência do poder, da afetividade, da autoestima, entre outros distúrbios de comportamento, aspectos que interferem diretamente na aprendizagem escolar.

O processo formativo integral do educando fica incompleto se, se relegar a segundo plano a expressão criadora, que só nasce e cresce em um ambiente de liberdade, de expressividade construtiva e inovadora, que autoriza a criança a ser, existir, crescer, expressar emoções, aprender e amar.

Não se trata de permitir tudo, de liberar, mas de criar regras, negociar, criar vínculos para um viver juntos saudável e comprometido. Tudo isso a partir do brincar como “modo próprio” da criança estar no mundo, tendo o lúdico como princípio da “práxis pedagógica”. Assim compreendida, a brincadeira torna-se indispensável ao conhecimento da infância com todas as riquezas que o corpo esconde.

As atividades que se desenvolvem na educação infantil devem constituir-se, portanto, menos como trabalho, em sentido restrito, e mais como jogo, prazer, descoberta de si e do outro. Petty (1995) considera as atividades da educação infantil a partir dos cinco indicadores: *pele prazer funcional*: a criança brinca porque é divertido e desafiada a brincar; *desafio surpresa*: os jogos sempre surpreendem; *dimensão simbólica*: os jogos são projeção de desejos, sentimentos e valores; *expressão construtora*: tudo pode ser visto sob diferentes pontos de vista; *dimensão lúdica*: refere-se ao modo curioso, investigativo e planejado que estuda possibilidades, revê posições, reformula ideias.

Jogos e brincadeiras possibilitam a expressão do corpo, a expressão verbal e o binômio ensino-aprendizagem, dentro e fora da escola, efetivando o ato pedagógico como oportunidade, transformação desafiadora e agradável.

Nesse sentido, o papel da escola é avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, apoiando-se em intervenções psicopedagógicas, fundamentadas no respeito às crianças e seus processos evolutivos. A psicomotricidade relacional é esta alternativa: uma educação de base, que subjaz ao processo alfabetizador. Leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço e no tempo, a adquirir coordenação de seus gestos e movimentos. Em educação, essas aprendizagens se fazem necessárias antes das aprendizagens da matemática, do português e de todos os outros conhecimentos formais e informais.

Também a autonomia, o espírito crítico e criativo formam-se e desenvolvem-se graças às aprendizagens corporais. Compreender e reconhecer esse jeito das crianças serem e estarem no mundo é o desafio que se lança às escolas e educadores. Educar e alfabetizar implica estudar e experimentar novas práticas e concepções de ensino e suas metodologias. No horizonte das relações entre crianças, entre crianças e adultos e dos adultos entre si, está o desenvolvimento da autoestima, que implica sentir-se respeitado e estimado pelo outro, mas também aprender a estimar mais, pois afetos e sentimentos são essenciais, e o aprender com prazer estreita laços afetivos, desperta a confiança, abre portas imagináveis na construção do ser.

Esse é o imaginário dos profissionais que sonham uma educação que trabalha o corpo como casa ou morada do ser, ávido por libertação, construção e reconstrução de hábitos e atitudes favorecedores de vida e conhecimento.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS/RESULTADOS

A análise dos dados foi feita a partir de um roteiro para sessões de Psicomotricidade Relacional, sobre o qual tomei conhecimento no XI Congresso Brasileiro de Psicomotricidade/RJ (2010), com as devidas adaptações para trabalho na escola. Segundo o roteiro, as sessões devem compreender três fases: relaxamento, interiorização e verbalização. No *primeiro momento da fase de relaxamento*, em nossas sessões, permite-se aos 17 alunos pesquisados brincar com os mais variados materiais e expressar-se livremente. A tarefa do educador consiste em observar os gestos, expressões e falas das crianças para posterior análise dos mecanismos de defesa, recalques, exibicionismo, agitação.

[...] essas defesas se intercalam entre o inconsciente e o consciente para modificar e transforma a pulsão no sentido de torná-la aceitável pelo ego e lhe permitir pô-la em prática... Exemplo clássico é a transformação do fantasma exibicionista em pudor. Pode-se citar também a agressividade se exprimindo pela piedade, o ódio recalcado no inconsciente exprimindo-se por transbordamentos de ternura, o sadismo transformado em virtude. (LAPIERRE, 2010, p. 109)

O início de cada sessão caracteriza-se pela alegria, algazarra, entusiasmo espontâneo e a desinibição, diante da liberdade concedida.

A liberdade outorgada ao grupo se manifestaria em fugas ou refúgios. Refúgio na inibição que é paralisia da ação, da imaginação, desejo de esconder-se; ou refúgio da “agitação”, no riso, na “palhaçada” e “algazarra”. É constituído o oposto da situação anterior (inibição), trata-se de compensação excessiva para mascarar a inibição, como recusa da expressão autêntica.

A intervenção da professora no sentido de orientar sobre cuidados com os materiais e sobre a relação com os colegas, se faz necessária. Na realidade quase não falávamos com as crianças nessas sessões; deixávamos que elas se expressassem livremente e lhes respondíamos, o necessário, para que não se criasse o mutismo como recusa da relação. As intervenções verbais consistiam no estritamente necessário, conforme, Lapierre e Lapierre (2002).

O egocentrismo é evidente nas primeiras sessões, conflitos e disputas de objetos, o puxa-puxa, agarra-agarra, pega e não larga, “é só meu”, “eu peguei primeiro”, perdurou por várias sessões. Com o passar do tempo, depois de mais de 10 sessões, vem ocorrendo uma mudança gradativa no comportamento das crianças, com redução da insegurança, de dependências, de atitudes egoístas, possessivas e até mesmo agressivas.

Esta não parte do zero, mas de um estado de dependência do qual é preciso se libertar, antes de encontrar a evolução de seu próprio desejo (liberdade outorgada, permitida pelo terapeuta). Essa pseudo liberdade deverá levar a pessoa a recriar uma certa segurança.

Os alunos foram percebendo também que esperar sua vez para manipular os materiais era o mais prudente e eficiente. As disputas corporais diminuíram evidenciando que o desgaste físico não compensa e que é possível esperar pelo objeto desejado. Mesmo assim, percebemos a insistência em condutas arbitrárias e rígidas de imposição dos próprios desejos aos outros. Dos 17 alunos, três continuam apresentando certa insistência na imposição de sua vontade ao grupo, exigindo que seus desejos sejam atendidos e que os outros lhes entreguem o material desejado, de qualquer maneira. Este comportamento ressalta simbolicamente a exclusividade vivenciada em outros espaços, principalmente em casa, onde tudo é permitido e onde as crianças, às vezes reinam como detentoras do poder.

No *segundo momento fase de relaxamento* permite-se aos alunos que se encontrem livremente no jogo, em duplas ou com mais elementos. Nas primeiras sessões, os alunos apresentaram resistência em compartilhar com os colegas os materiais e as brincadeiras. Nesse sentido Lapierre (2010) mostra que a forma de resistência é a falta de respeito à regra fundamental: a pessoa não faz o que tem vontade de fazer, ou não diz o que tem vontade de dizer. Ela não “ousa” ou “não se permite”. O “não feito”, assim como o “não dito”, tem, muitas vezes, mais importância do que “o feito”.

Essas resistências, características dos primeiros encontros, vêm diminuindo progressivamente, com a confiança que os alunos depositam na professora e no grupo, sentido-se aceitos como são e não como deveriam ser. Esse comportamento vem se modificando e assumindo nova direção. As crianças começam a perceber a presença do outro, a preocupar-se em melhorar a qualidade das relações. Demonstram preferir criar jogos simbólicos, compartilhando com os amigos objetos, com mais facilidade.

No jogo simbólico os grupos desempenham variados papéis servindo-se de personagem de desenhos animados, utilizando os materiais disponíveis para completar a imaginação e representação de papéis. De modo geral, as meninas assumem papéis de bailarinas, princesas ou até mesmo de bruxas; enquanto os meninos assumem papéis de super-heróis. Paralelamente, nos jogos verbais ocorrem as interações corporais e verbais, corroborando o processo de compreensão leitora e integração social.

A experiência de compartilhar os objetos e criar brincadeiras com os amigos, possibilitou a criação de vínculos mais afetivos mais fortes e relações mais saudáveis. Todavia percebeu-se, em um grupo pequeno de crianças, a falta de controle de suas pulsões agressivas, demonstrado na utilização dos tecidos escuros para cobrir o amigo, uso de gestos mais violentos, expressões faciais mais carregadas. A professora está sempre atenta às manifestações infantis, porque todas as suas expressões são importantes neste momento em

que as pulsões são expostas de forma inconsciente e os educando conseguem ter maior controle sobre elas e podem vivenciá-las, sobre nossa supervisão, sem comprometimento físico dos colegas.

No *terceiro momento da fase de relaxamento* oportunizamos ao grupo de crianças brincar com tudo o que está a seu alcance, e expressar-se sem medo. É a fase de identificação de si no grupo e busca de autonomia. As crianças progrediram quanto a inibição inicial. Passaram a demonstrar espírito desbravador à medida em que descobriam novos significados para os materiais que manipulavam, a reconhecer as propriedades dos objetos agindo sobre eles com autonomia, tanto pessoal quanto grupal. Esta etapa é importante porque auxilia os alunos a reconhecer seu lugar no espaço como agente sobre o objeto e atores no grupo social.

Inicialmente as estruturas resultaram de uma expressão plástica, artística, uma espécie de “visão poética” do espaço, antes de se exprimirem em um nível racional, por meio de relações lógicas e matemáticas. Nesse sentido, a expressão espontânea mantém toda sua importância. É ela que permite detectar o interesse real do grupo e das crianças em geral e sua autonomia no grupo e em relação aos objetos.

Na segunda etapa ou *fase de interiorização*, sugeríamos o trabalho com panos coloridos. É fácil perceber a expressão do jogo simbólico e da interatividade e inventividade dos alunos. Esse material provocava neles o que Lapierre e Lapierre (2002, p.86), chamam de desejos regressivos.

Nas brincadeiras com pano, as crianças se divertem livremente, espalhando pelo chão retalhos de pano, construindo casas, armários, camas, deitando-se nelas com alegria em uma atitude em que os objetos se tornam substitutos simbólicos do adulto protetor: pais e educadores. Seus gestos e atitudes revelam desembaraço, criatividade, domínio de relações espaciais, lógica matemática, indispensáveis as suas construções lingüísticas e matemática.

Na última etapa, *fase da verbalização*, os alunos em grupo expressam seus sentimentos em relação ao vivido durante as sessões, tomam consciência sobre suas ações e as dos colegas. A capacidade de refletir vem crescendo, podendo-se notar hoje, maturidade nas argumentações acerca do próprio comportamento e do grupo. Este, agora composto por indivíduos autônomos, capazes de cooperar, de dar e receber trocas, pode até chegar a desaparecer em proveito da organização.

O diálogo com os colegas eleva o nível de comunicação e expressão oral; a conscientização leva à mudança comportamental. O domínio da linguagem, a clareza na argumentação, são fatores relevantes ao processo de alfabetização, letramento e o ato de escrever, cujos resultados se fazem sentir nas outras aprendizagens curriculares.

Todos os meios colocados à disposição de uma criança são pretextos para despertar nela a busca de organização ordenada, gestos, atitudes, deslocamentos, linhas, superfícies, volumes, cores. Por meio deles as crianças aprendem a manipular formas, distâncias, direções, orientações, paralelismo, simetria, translação, dessimetria, semelhanças, diferenças, comparações, relações, conjuntos e separações, desequilíbrio e equilíbrio, igualdades e desigualdades, dedução, causalidade e lógica, conceitos necessários as aprendizagens escolares.

Observou-se que dos 17 alunos, 2 deles ainda se isolam quando não conseguem alcançar seus objetivos. Isto ocorre nos momentos em que seus desejos são frustrados e que não conseguem o objeto desejado ou se integrar no grupo. 3 alunos demonstram egocentrismo com suas atitudes possessivas e dominadoras. 5 alunos ainda demonstram certa agressividade quando lutam para conquistar seu espaço ou afirmar seu poder no grupo.

A socialização é gradual, ambivalente, oscilando entre o ceder e o conceder, o permitir e o ainda não. Nestas situações a professora escuta, observa, acompanha, anota o processo de cada educando em vista de uma formação unificada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky atribui importância fundamental ao brincar no processo de construção do pensamento infantil, considerando que é a partir dele que a criança age e se desenvolve. Jogo e brincadeira constituem, portanto, situações de aprendizagem indissociáveis (VYGOTSKY apud QUEIROZ, 2002).

O brinquedo é essencial para o desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos da Educação Infantil, constituindo a base para a construção de sua identidade pessoal (WINNICOTT, 2008). A psicomotricidade relacional na Escola Infantil do CENSA, Campos dos Goytacazes, RJ, é assumida pelas professoras de todos os períodos, como meio auxiliar da aprendizagem em todas as suas dimensões: bio-psico-social e espiritual. Contribuiu para a transmissão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais,

desde os mais simples aos mais complexos, das ações corporais e sensoriais às valorativas e espirituais, manifestadas em atos simples como: localizar-se no espaço escolar, assumir papéis no grupo, interagir positivamente com os colegas respeitando suas individualidades e diferenças, participar de atividades coletivas assumindo escolhas e posicionando-se como agentes ativos e independentes.

Para as crianças, objeto de nosso estudo, o brincar é envolvente, interessante e agradável, pois as coloca em um contexto de interação prazeroso, canaliza, orienta e organiza suas energias, dando-lhes a forma de trabalho informativo no qual se aprende sobre as características dos objetos, conteúdos pensados ou imaginados, e sobre a vida, no cotidiano escolar.

Interrogada sobre as sessões de psicomotricidade as crianças assim se pronunciaram:

“Legal, muito boa, a gente brinca muito, pode fazer tudo o que quer, a tia deixa. A gente rola no chão, entra no túnel, bagunça tudo, põe as coisas no mesmo lugar.

Tem gente que pega tudo e deixa o outro sem nada. Tem gente que chora, que briga, mas é legal. Eu gosto dessa aula.”

Nestas falas percebemos que as crianças encontram nas sessões, o espaço para quebrar a rotina das aulas mais formais e sistematizadas. Esses momentos de brincadeira acrescentam ao currículo a dimensão lúdica contrária à ditadura do aprender escrevendo, lendo, prestando atenção no professor.

Segundo depoimento da professora, os alunos encontram nas sessões liberdade para pensar, organizar ideias, falar publicamente com sequência lógica, trocar ideias, sugerir, posicionar-se, além da aquisição e domínio das funções corporais: desenvolvimento da motricidade necessária ao ato da escrita, movimentação dos olhos e adequação à leitura.

Para Freire (2002) ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Corroboram este pensamento Piaget e Vygotsky quando falam da ação como expressão do pensamento.

Sintonizada com os autores, a professora valoriza as sessões semanais como meio para proporcionar, através do lúdico, a construção e produção do conhecimento pelas crianças.

Desse modo, confirmamos o que inferimos no início da investigação: a educação pelo movimento é fator essencial no desenvolvimento geral da criança, na produção de atitudes fundamentais ao letramento e alfabetização e aos ajustamentos – motor necessário à convivência social, ao conhecimento da própria identidade, de seu lugar no mundo e de seu processo mais amplo de conhecimento do sujeito autônomo, com domínio de si e capaz de relações cordiais com todos.

Com Rallo (1993) afirmamos: nossas crianças precisam brincar, inventar, jogar, para crescer e manter seu equilíbrio consigo mesmas e com o mundo.

## 6. REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de. *Manual de psiquiatria infantil*. São Paulo: Masson, 1980.

CARVALHO, Luzia Alves de. *Psicomotricidade Relacional na Escola*. IV Jornada Científica de Pedagogia. Campos dos Goytacazes/RJ: ISECENSA, 2010.

DE MEUR, A.; STAES, L. *Psicomotricidade: Educação e Reeducação*. São Paulo: Manole, 1984.

LAPIERRE, A. *Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação*. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *A Simbologia do Movimento, Psicomotricidade e Educação*. São Paulo: Manole, 1986.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. *O adulto diante da criança*. Psicomotricidade Relacional e formação da personalidade. 2. ed. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.

LAPIERRE, Anne. *Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática*. Curitiba: Filosofart, 2005.

LE BOULCH, Jean. *O Desenvolvimento Psicomotor* (do nascimento até os 6 anos). Tradução de Ana Guardrola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

PETRY, Rose Mary. *Educação física e alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1986.

PETTY, A. L. S. *Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista*. (Dissertação). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVA, Daniel Vieira da. *Psicomotricidade relacional: uma contribuição integradora para o olhar educacional*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, 7, 1998.

VAYER, P. *O equilíbrio corporal: uma abordagem dinâmica dos problemas de atitude e do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, Anne. *Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática*. Curitiba: Filosofart. 2005.