



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PSICOMOTORA**

ROSÂNGELA PAIVA DE SOUZA

**ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA BUSCA DE PRÁTICAS
LIBERTÁRIAS: O QUE PODE A PSICOMOTRICIDADE
NESSE CONTEXTO?**

Rio de Janeiro

2021

ROSÂNGELA PAIVA DE SOUZA

**ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA
BUSCA DE PRÁTICAS LIBERTÁRIAS: O QUE PODE A PSICOMOTRICIDADE
NESSE CONTEXTO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Orientadora: Dra. Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer.

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Rosângela Paiva de

Entre crianças e professores de educação infantil na busca de práticas libertárias: o que pode a psicomotricidade nesse contexto? / Rosângela Paiva de Souza. - Rio de Janeiro, 2021.

50 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer.

1. Psicomotricidade – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3. Prática docentel. I. Schaefer, Katia de Souza e Almeida Bizzo. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

ROSÂNGELA PAIVA DE SOUZA

**ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA
BUSCA DE PRÁTICAS LIBERTÁRIAS: O QUE PODE A PSICOMOTRICIDADE
NESSE CONTEXTO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Aprovado em 17 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer
Colégio Pedro II
Orientadora

Profa. Ma. Célia Regina Nonato da Silva Loureiro
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Maria Clara de Lima Santiago Camões
Colégio Pedro II

Dedico à minha filha Victória Maria
de Souza Magalhães e à minha neta
Manuella Magalhães da Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida e contribuíram de forma significativa para minha formação. Agradeço à minha orientadora Dra. Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer que, com dedicação e paciência, contribuiu para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio em todos os momentos.

*Não há saber mais ou saber menos:
há saberes diferentes.*

(Paulo Freire, 2001)

RESUMO

SOUZA, Rosângela Paiva de. **Entre crianças e professores de Educação Infantil na busca de práticas libertárias**: o que pode a Psicomotricidade neste contexto? Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho discute como a Psicomotricidade contribui para a facilitação do fazer pedagógico na Educação Infantil, considerando como os conhecimentos da Educação Psicomotora são aplicados em prol do ensino/aprendizagem das crianças em busca de práticas libertárias no contexto educacional. Tem por objetivo refletir sobre o corpo do professor nas mediações possíveis na rotina da Educação Infantil pelo viés da Psicomotricidade; relacionar o tempo, espaço e objetos nas interações e brincadeiras na Educação Infantil com a Psicomotricidade; e investigar possibilidades de práticas libertárias na Educação Infantil de forma que a teoria e a prática se entrelacem para contribuir com o processo de construção do saber. O trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica em uma abordagem qualitativa. Para traçar esse caminho, o critério utilizado para escolha dos textos revisados considerou publicações que apresentassem uma relação direta do trabalho da Psicomotricidade com a Educação Infantil, com a intenção de ratificar práticas que considerassem a Psicomotricidade no diálogo entre professor e criança e questões que envolvem o dia a dia desse profissional, tendo o corpo e o movimento como sua principal prerrogativa. Sendo assim, conclui-se a importância da Psicomotricidade para o processo pedagógico para uma educação libertária.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação. Práticas libertárias.

ABSTRACT

SOUZA, Rosângela Paiva de. **Between children and early childhood education teachers in search of libertarian practices**: what can Psychomotricity in this context? Course conclusion work (Specialization in Psychomotor Education) – Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

This work discusses how Psychomotricity contributes to the facilitation of pedagogical practice in Early Childhood Education, considering how the knowledge of Psychomotor Education is applied in favor of teaching/learning children in search of libertarian practices in the educational context. It aims to reflect on the teacher's body in possible mediations in the routine of Early Childhood Education through the Psychomotricity bias; relate time, space and objects in interactions and games in Early Childhood Education with Psychomotricity; and investigate possibilities of libertarian practices in Early Childhood Education so that theory and practice intertwine to contribute to the process of knowledge construction. The work was developed through bibliographical research in a qualitative approach. To trace this path, the criterion used to choose the revised texts considered publications that presented a direct relationship between the work of Psychomotricity and Early Childhood Education, with the intention of ratifying practices that consider Psychomotricity in the dialogue between teacher and child and issues involving the day-to-day life of this professional, with the body and movement as his main prerogative. Thus, the importance of Psychomotricity for the pedagogical process for a libertarian education is concluded.

Keywords: Psychomotricity. Education. Libertarian practices

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa	13
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo Geral	14
1.2.2 Objetivos Específicos	15
1.3 Estrutura do trabalho	15
2 METODOLOGIA	17
3 O CORPO DO PROFESSOR E AS MEDIAÇÕES POSSÍVEIS NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO VIÉS DA PSICOMOTRICIDADE	19
4 AS PERSPECTIVAS DE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR DA PSICOMOTRICIDADE: RELAÇÕES COM CORPOS, ESPAÇOS E OBJETOS.....	26
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: A PSICOMOTRICIDADE COMO CAMINHO PARA PRÁTICAS LIBERTADORAS	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.

Paulo Freire, 2002, p. 37

O presente trabalho, *Entre crianças e professores de Educação Infantil na busca de práticas libertárias: o que pode a Psicomotricidade nesse contexto?*, enfatiza a importância da Psicomotricidade no fazer pedagógico e o quanto há necessidade de pensar no outro como sujeito autônomo e de direitos.

É de fundamental importância a mediação do professor na Educação Infantil e é nessa perspectiva que este trabalho relaciona a Psicomotricidade com as práticas pedagógicas dessa etapa. Envolver as crianças em atividades significativas requer do professor análise permanente de sua prática e as atividades psicomotoras trazem um novo olhar a todas as ações propostas, viabilizando tal análise em uma perspectiva de desenvolvimento mais amplo das crianças, compreendendo os aspectos cognitivo, emocional, social, físico e ambiental.

Na Educação Infantil, chegam crianças que sentem sono, que querem continuar nesse momento enquanto outras se mantêm sentadas em roda e batem palmas, cantam ou escutam chamadinhas com seus nomes. Em toda rotina na Educação Infantil, observamos que, independente da logística adotada entre documentos, crianças e toda particularidade que as cercam, mediamos corpos e o quanto esses corpos influenciam nas questões mais contundentes como, por exemplo, o planejar, o saber relacionar todos os pontos como de importância e não mais separados, mas compostos de toda vivência dentro e fora do contexto escolar.

Para auxiliar nesse contexto, deve-se utilizar ao conceito da Psicomotricidade. A Psicomotricidade é uma área que tem como objetivo o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, trabalhando o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Fonseca (2004, p. 12):

A psicomotricidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Seu objeto é o sujeito humano total e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se desenvolver faculdades expressivas do sujeito, nas quais, por esse contexto, assume uma dimensão educacional e terapêutica original, com objetivos e meios próprios que se destacam de outras abordagens.

Pois:

É pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos e é manipulando-os que ela redescobre o mundo; porém, esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada. A psicomotricidade não é exclusiva de um método, ou de uma “escola” ou de uma “corrente” de pensamento, nem constitui uma técnica, um processo, mas visa fins educativos pelo emprego do movimento humano. (AJURIAGUERRA, apud FONSECA, 1998 p.332)

Há que se considerar, também, que a Psicomotricidade dialoga com o documento norteador que dita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). Com isso, cabe ressaltar que:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Tais afirmações possibilitam investir em um trabalho pedagógico nessa etapa no qual objetiva-se práticas libertárias, que levem as crianças à conquista de autonomia a partir do conhecimento de si própria nas relações que estabelecem com seus próprios corpos, com outros sujeitos e seres e com o ambiente. Esse também é o objetivo da Psicomotricidade ao pensar nos corpos que habitam a escola. Por isso afirmo o diálogo entre Educação Infantil e Psicomotricidade na busca das práticas libertárias.

Uma das características das práticas libertadoras ou libertárias se faz através do diálogo entre homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Faz assim, homens críticos e reflexivos. (Freire, 2002).

Segundo Paulo Freire, “a educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” Podemos definir então, práticas libertárias, neste contexto do autor citado.

Ainda no diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), destaco os princípios que regem as propostas curriculares na Educação Básica, em

todas as etapas, mas que, para este estudo, apresento como eles vêm descritos nas DCNEI (BRASIL, 2009, Art. 6):

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Desse modo, abordar este tema a partir dessas relações aproxima o professor das práticas libertárias, tendo em vista a importância da Psicomotricidade no contexto escolar, dialogando com os sujeitos dentro desses espaços onde crianças brincam e se relacionam.

1.1 Justificativa

A criança se expressa através das brincadeiras e é através do lúdico que ela cria e recria situações cotidianas. Soma-se a isso a necessidade de que o desenvolvimento humano necessita de outros sujeitos para a troca de experiências e que o primeiro contato social em grupo que a criança vivencia costuma ser a família, tendo na Educação Infantil a ampliação dessas relações, proporcionando um segundo ambiente no qual se constitui grupos sociais cotidianos na rotina das crianças (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Nessa lógica, o contexto da Educação Infantil é propício para que as crianças aprendam e desenvolvam-se integralmente em seus aspectos físico, cognitivo, ambiental, emocional e social. É através de jogos simbólicos e brincadeiras do cotidiano que as ações psicomotoras proporcionarão novos desafios em outras etapas de suas vidas. Para Andre Lapierre e Anne Lapierre (2010, p. 17), “a comunicação da criança exprime-se de modo infraverbal, de modo psicomotor”. Portanto, buscaremos na Psicomotricidade, e tendo a criança como sujeito principal, entendimentos sobre estímulos, perguntas e respostas que surgirão.

Os elementos contidos no tempo e espaço do cotidiano escolar fornecerão bases para que o trabalho com a Psicomotricidade contemple as vivências infantis, fornecendo assim condições de desenvolvimento amplo dos educandos em seus aspectos físico, emocional, cognitivo, ambiental e social. Para tanto, é preciso que

os educadores possam propor mediações que agreguem condições de construção e reconhecimento das identidades individuais e coletivas das crianças em relação à imagem corporal que constituem de si próprias como também na percepção de seus papéis sociais nos grupos dos quais fazem parte, a partir da observação e interação com seus pares e adultos que atuam no ambiente escolar (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Cabe também salientar que as creches e pré-escolas funcionam em período integral em sua maioria e importa que as crianças não passem o dia a ficar entediadas e ociosas ou com materiais repetitivos para manuseio, mas que tenham liberdade para estar em ambientes espaçosos onde possam desfrutar de atividades na perspectiva psicomotora, tendo o corpo e o movimento como sua principal prerrogativa (BRASIL, 2009).

Diante das questões apresentadas, torna-se fundamental olhar o corpo do professor nesse processo de ensino/aprendizagem. Segundo Freire (2001, p. 188),

Para que [...] quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressiva, democrática, ensinar a quem não sabe.”

Com isso, pensar nas relações entre crianças e professores na busca de práticas libertárias é também pensar na qualidade do processo ensino/aprendizagem, nos atores desse processo e a Psicomotricidade muito contribui com essas reflexões.

1.2 Objetivos

Nesta seção são especificados os objetivos gerais e específicos do trabalho, considerando as vivências em contexto específico do Ensino Básico, especificamente, no caso deste trabalho, na etapa da Educação Infantil, pelo viés da Psicomotricidade.

1.2.1 Objetivo Geral

Discutir como a Psicomotricidade contribui para a compreensão do fazer pedagógico a partir das práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando

como os conhecimentos da educação psicomotora são aplicados em prol do ensino/aprendizagem das crianças em busca de práticas libertárias no contexto educacional.

1.2.2 Objetivos Específicos

Refletir sobre o corpo do professor nas mediações possíveis na rotina da Educação Infantil pelo viés da Psicomotricidade.

Relacionar tempo, espaço e objetos nas interações e brincadeiras na Educação Infantil com a Psicomotricidade.

Investigar possibilidades de práticas libertárias na Educação Infantil de forma que a teoria e a prática se entrelacem para contribuir com o processo de construção do saber.

1.3 Estrutura do trabalho

O trabalho apresenta seis capítulos. O primeiro capítulo aborda a introdução em conjunto com a justificativa e os objetivos. Neste capítulo são apresentadas a problemática e a motivação do trabalho.

No capítulo a seguir é descrita a abordagem metodológica adotada e utilizada para melhor entender os caminhos percorridos no estudo, reflexão, análise e conclusão deste trabalho.

O terceiro capítulo, sob o título *O corpo do professor e as mediações possíveis na rotina da Educação Infantil pelo viés da Psicomotricidade*, enfatiza as dificuldades encontradas na rotina institucional e como a Psicomotricidade poderia dialogar com os sujeitos dentro do espaço que compreende a Educação Infantil, objetivando refletir sobre o corpo do professor nesse processo de mediação das práticas psicomotoras.

O quarto capítulo, intitulado *As perspectivas de interações e brincadeiras na Educação Infantil pelo olhar da Psicomotricidade: relações com corpos, espaços e objetos*, caracteriza os ambientes onde corpos, espaços e objetos estão influenciando as relações e como essas influências estão nas interações entre os corpos afetados.

No capítulo *Resultados e discussões: a Psicomotricidade como caminho para*

práticas libertadora, discorro sobre as possibilidades de práticas libertárias e como estas contribuem no processo de construção do saber.

Por fim, o sexto capítulo, no qual as considerações finais são apresentadas como provocações a serem carregadas no corpo no cotidiano da escola.

O texto aborda as práticas libertárias a partir de referências da Educação Infantil e da Psicomotricidade, mas tem, em sua inspiração o educador Paulo Freire (2001, 2002, 2005), que tanto contribui para a educação brasileira. Por isso, suas citações em forma de epigrafe, também dialogam com o texto em todos os capítulos.

2 METODOLOGIA

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer.

Paulo Freire, 2001

Através de pesquisas bibliográficas, em uma abordagem qualitativa, o trabalho apresenta um diálogo entre a Educação Infantil e a Psicomotricidade.

Para traçar esse caminho, o critério utilizado para escolha dos textos revisados considerou publicações que apresentassem uma relação direta do trabalho da Psicomotricidade com a Educação Infantil, com a intenção de ratificar práticas que considerassem a Psicomotricidade no diálogo entre professor e criança e questões que envolvem o dia a dia desse profissional, tendo o corpo e o movimento como sua principal prerrogativa.

Nessa perspectiva, alguns livros foram utilizados, como *O adulto e a criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade Relacional e a formação da personalidade* (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010), no qual os autores abordam diretamente o trabalho psicomotor com crianças na idade de creche.

O livro *Corpo em movimento, corpo em relação: Psicomotricidade Relacional no ambiente educativo* dialoga com a perspectiva da Psicomotricidade Relacional abordada no livro anterior e a apresenta especificamente no contexto da Educação Infantil, o que faz com que essa obra seja relevante para o estudo em questão.

Em uma abordagem transdisciplinar da Psicomotricidade e baseada na teoria do Pensamento Complexo do filósofo Edgar Morin, o livro *Transpsicomotricidade: Psicomotricidade com base no Pensamento Complexo* (COSTA; LOVISARO, 2013) também traz considerações importantes sobre a prática da Psicomotricidade na Educação Infantil, a partir dos artigos de Schaefer e Mello.

Sobre a relação da Psicomotricidade com a Educação Infantil, Schaefer (2021) contribui com sua obra *O corpo como vontade potência no cotidiano escolar*, levantando questões sobre a relação entre professor e criança nesse cotidiano.

Já para pensar mais especificamente no professor e suas condições de mediação e atuação escolar, a obra *O corpo do professor* (ALVES, 2013) tornou-se leitura indispensável para entender as condições e possibilidades corporais dos sujeitos educadores dentro da escola. Apesar da obra não tratar especificamente da

Educação Infantil, seu foco no corpo do professor é de extrema relevância para pensar também o contexto da primeira etapa da Educação Básica.

Além dos livros adotados, alguns artigos foram selecionados e lidos, a partir da objetividade do tema em relação ao assunto tratado e do alinhamento com a abordagem da Psicomotricidade apresentada pelos outros autores selecionados, mas nem todas as leituras foram aqui citadas, embora tenham contribuído para o desenvolvimento dessa escrita.

3 O CORPO DO PROFESSOR E AS MEDIAÇÕES POSSÍVEIS NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO VIÉS DA PSICOMOTRICIDADE

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer.

Paulo Freire, 2001, p. 47

O movimento nos espaços escolares torna-se corriqueiro e habitual. Os espaços e suas funcionalidades são preenchidos com profissionais e crianças que adentram logo pela manhã e dão continuidade às relações entre si durante todo o dia. Questões sempre surgem sobre como preencher o tempo com uma rotina que, muitas vezes, é desgastante (BRASIL, 2013).

Esses espaços carregam questões do professor sobre seu próprio ofício. Esse profissional é acometido por infindáveis projetos e planejamentos institucionais que estão sempre como rascunhos não concluídos de uma vida com perguntas sem respostas sobre o fazer pedagógico. Isso não impede que ele possa agir para alcançar os objetivos que entretêm toda a turma. Em muitos desses profissionais, é perceptível a angústia até o próximo planejamento de uma ação. Para entender esses professores e suas questões, cabe a pergunta: o que fazer? O corpo que não para também questiona onde ficam suas horas diante do cansaço físico e de si próprio. Nesse cansaço, a mente falha, mas não pode deixar de dar os comandos para suas turmas, pois esses profissionais têm a responsabilidade de entenderem outros corpos.

De acordo com Alves (2013, p. 88),

com base na psicomotricidade que estuda o ser humano em seus movimentos, nas suas relações internas e externas, verificamos algumas situações características do profissional da educação. Sua falta de tempo ou organização dele, suas queixas pessoais e profissionais, sua marginalização com o real, com o cotidiano, suas crenças, etc.

Para manter a dinâmica de um dia inteiro de trabalho, o professor precisa lançar mão da criatividade e a ludicidade torna-se ferramenta essencial nesse processo. Pensar o fazer pedagógico diante de crianças pequenas pode ser, portanto, motivo para cansar esse corpo que não sabe lidar com as relações com os corpos infantis e que se perde nos planejamentos institucionais (ALVES, 2013).

A Psicomotricidade é uma ciência que contribui para quebra de um paradigma que vê o trabalho do professor como estrategista de ensino/aprendizagem, afastado

do seu próprio corpo e das relações corporais com seus educandos. Ela possibilita buscar outras formas de se relacionar na escola e com a escola, contribuindo para a qualidade do trabalho desenvolvido na trajetória desses profissionais (ALVES, 2013).

Perceber-se professor e que, diante dos pequenos, precisa estar como ator nas brincadeiras, nos jogos, no envolvimento emocional e nas interações é uma das contribuições em que a Psicomotricidade relaciona todos esses substantivos e ainda nos acomoda diante das perspectivas do trabalho. Sendo assim, alcança objetivos favoráveis nos quais a mudança da inércia para a capacidade relacional seja bem-vinda nessa mudança de paradigmas (ALVES, 2013).

Nesse trabalho, os espaços e os objetos presentes são essenciais, mas o que seriam dos recursos se não houvesse as crianças, os professores e as ações? Ações que começam em nossos corpos, atravessados pelo percurso entre objetos, ambientes, crianças e outros adultos. Para tanto, a Psicomotricidade nos dá um norte nessas relações, para que possamos pôr em prática essa ciência que não separa o corpo da mente e, pelo contrário, promove um olhar e mediações em nosso fazer pedagógico, de forma a considerarmos o corpo em sua potencialidade na busca do desenvolvimento humano e da construção de saberes pertinentes à etapa da Educação Infantil (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Lapierre (2010, p. 32) nos trouxe, em sua prática, proveitosos momentos para as crianças pequenas e condições para que elas possam usufruir igualmente da prática psicomotora. Para Lapierre, “Estar disponível, corporalmente, é muito fácil de dizer, de conceber intelectualmente, mas não conseguimos prever, enquanto não tentamos [...]”. Um corpo que não está disponível para se entregar as vivências escolares, mesmo com a escola oferecendo recursos estruturados, pode ter dúvidas diante de quais recursos utilizar para as práticas ou até se é possível não ter objetos e usar apenas os próprios corpos nos movimentos durante as interações e brincadeiras.

Para os espaços onde os corpos ocupam temos as distrações e podemos ter também o corpo que não entende os anseios infantis. Entender esses corpos enquanto movimento, choros, birras e uma infinidade de emoções diante das nossas inseguranças é desafiador e a busca do entendimento desses corpos torna-se o único caminho para nos aproximar e nos relacionar com o outro diante de nós (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Para além desse corpo inseguro, também somos afetados pelas causas de

decisões em cenários imediatistas que geram angústias por não atingirem a atuação esperada e considerada perfeita dentro de paradigmas educacionais conservadores, eurocêntricos, colonizadores, que não olham para o corpo da criança nem do professor como protagonistas das aprendizagens escolares (TIRIBA, 2018). Esse modelo conservador está à beira da falência de pensamentos que levam a crer na possibilidade de uma rotina escolar previamente planejada, passo a passo, considerando irrestritamente demandas ditadas por adultos que não participam das vivências com as crianças, por livros didáticos ou por uma lógica do sistema. Freire (2005, p. 83) complementa esse pensamento ao afirmar que “O que nos importa afirmar é que, como essa política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas.”.

Pelo viés da Psicomotricidade, o importante, no processo educacional, é investir no educando para ele ser um sujeito em desenvolvimento favorável em todos os seus aspectos (físico, emocional, cognitivo, ambiental e social) de forma indissociável (LAPIERRE, AUCOUTURIER, 2004).

Com isso, o profissional da educação escolar precisa estar atento à rotina dos pequenos. E neste atentar para as crianças, podemos lançar mão das palavras de Mastrascusa e Franch (2016, p. 45): “São imprescindíveis a participação e a implicação ativas do adulto no jogo da criança, um adulto que não se limita a ser guia ou observador, mas que se compromete como pessoa (adulta) com outras pessoas (pequenas).”.

As ações das crianças nos fornecem um norte para novas ações. Com um olhar atento, pelo viés da Psicomotricidade, percebemos suas vontades; com ludicidade, nos conectamos com os afazeres dessas novas ações. Por sua vez, a Psicomotricidade, ainda é desconhecida ou interpretada equivocadamente pela maioria dos docentes, e torná-la uma perspectiva de novo paradigma para adentrar nos velhos hábitos escolares instiga o profissional inseguro, pois, para onde o corpo vai nesse momento e o que fazer quando não temos noção do que é a ciência é como estarmos usando um véu que embaça a vista, mas não venda. Permitir-nos mudar, rever os hábitos corporais, sentir que podemos calar quando queremos falar e perceber o outro é viabilizar o silêncio para que se torne possível o diálogo corporal, a escuta do outro e do nosso próprio corpo (ALVES, 2013).

Nessa escuta de si e do outro, há uma quebra de paradigma, pois, ao entender os desejos próprios e das crianças e assim continuar a troca dentro deste

jogo é possibilitar um conhecimento verdadeiro para todos os sujeitos envolvidos, sejam crianças ou adultos (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Nesse percurso, há um coletivo que espera respostas, produções e resultados objetivos e concretos do professor e o esperar do outro nos inquieta, pois nos sentimos controlados pelos olhos atentos sobre nós, sobre nossos corpos. Nessa lógica produtivista, o professor é cobrado de ser uma fábrica de criatividade que deve estar sempre com seus estoques repletos de ideias mirabolantes. Para essa perspectiva, não há espaço para a mudança, para o desconhecido, para a subjetividade do corpo. É preciso prever o que vai acontecer para garantir o resultado esperado. Há uma ilusão de que a aprendizagem pode se dar nessa lógica de produção.

Com isso, o inusitado, aquele acontecimento que não era esperado, é considerado subversão, erro, porque não encontramos no nosso mural de ideias pré-estabelecidas a resposta para o diferente. Pobre professor que pensa que tem a solução para tudo e que espera um dia dito perfeito. Esses profissionais podem passar noites formulando planejamentos detalhados e riquíssimos de ideias, mas que, na prática, podem não ter sentido, se os sujeitos presentes não se envolverem corporalmente nas propostas apresentadas (ALVES, 2013).

No lugar das grandes ideias planejadas sem considerar as vivências do presente, pode haver o desejo do simples, do brincar livre, do gotejar que surge no teto da sala em dia de chuva, por exemplo. A formiga pode ser mais interessante e gerar grandes aprendizagens (TIRIBA, 2018). Isso não quer dizer que o planejamento prévio não seja importante, mas, sim, que ele não pode ser mais valoroso do que as relações entre os corpos e nos corpos durante o cotidiano da escola. O presente vale mais do que o planejado no passado com vista a um futuro. Se o presente disser que há algo mais interessante, é preciso ter a sensibilidade para abrir mão do planejado no momento, mesmo que retorne às intenções programadas em outro dia. Para tanto, o corpo do professor precisa estar atento aos corpos infantis e a atenção só se dá no ato da relação (SCHAEFER, 2021).

Para Alves (2013, p. 22), a pergunta “como o professor poderá olhar trinta e cinco, às vezes até mais cinquenta singularidades completamente diferentes, tentando se individualizar em suas evoluções, dentro de uma sala de aula, sem verificar primeiro e inequivocamente a construção de sua própria individualização?”.

Para Mastrascusa e Franch (2016, p.4 9), “a pessoa se constrói na relação

com o outro e toma consciência do seu eu depois de ter considerado as demais.”.

Em consonância com o trabalho que o professor desempenha e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, encontramos as relações entre bebês e o adulto cuidador no desenvolvimento psicomotor da criança em ação. Participar requer afeto e cumplicidade entre os dois, considerando também o fato de se tratar de crianças muito pequenas, que estão adquirindo a independência e autonomia ainda nos movimentos mais básicos, como engatinhar, ficar de pé e andar. Cada indivíduo tem o seu tempo próprio para conquistar tais movimentos e o ritmo individual, para ser respeitado, precisa do olhar atento, do corpo disponível e das mediações sensíveis e adequadas, baseados no diálogo tônico ¹entre educador e criança (SOARES, 2017).

Perceber as intenções e o que a criança sente a cada movimento, utilizar, vivenciar formas de estar nos momentos de aquisição e construção de conhecimento, torna esse professor atento ao que se compromete dentro da Educação Infantil. Por sua vez, entender que toda ação do seu corpo e toda ação externa a ele contribui para entender a importância da prática psicomotora o faz repensar o que o motiva a continuar sua jornada (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Nessa perspectiva, iremos contextualizar o ambiente, pensando a cada dia no corpo que almeja a liberdade do brincar livre, indo contra a lógica de ter a voz de um comando de repreensão que gera uma energia fadada a um fracasso emocional e nos torna refém de amarras funcionais e que não contribuem para o exercício de novas perspectivas, fazendo com que o corpo aprenda e realize que desde pequenos estamos a seguir o que o outro nos induz (TIRIBA, 2018).

Para Alves (2013, p. 56), “a aprendizagem é sempre um ato de relação de conhecimento, ela se dirige como esclarecimentos do desejo de conhecer do outro.”. Adquirimos, ao longo de nossas vidas, as perspectivas do que éramos conduzidos a construir como conhecimento e estar como docente em ambientes relacionais nos faz reproduzimos essas práticas. Em sua maioria, às práticas repetitivas, mas, a partir da busca pelo novo e de formas de fazer a partir da observação do outro que faz o que é novo ao nosso entendimento, vamos praticando um novo caminho, um novo olhar. A mudança de paradigma e, conseqüentemente, da forma de agir não

¹ Diálogo Tônico corresponde ao processo de assimilação, e, sobretudo, de acomodação entre o corpo da mãe e o corpo da criança, e por extensão, podemos acrescentar o conjunto de intercâmbios tônicos que tem lugar em qualquer situação de relação entre duas ou mais pessoas.

será impossibilitada, apesar do que carregamos em nossos corpos de nossas aprendizagens passadas, pois a curiosidade e a vontade de perseverar em si mesmo são próprias de todo ser humano (SPINOZA, 2011 apud SILVA, 2012).

O professor que exerce seu potencial criativo é capaz de planejar aulas com suas intenções pedagógicas sem deixar de se atentar ao momento vivenciado, podendo rever, transformar, adiar ou abrir mão do planejado previamente. Mas como perpetuar experiências no cansaço e ainda assim estar disposto a ouvir, a falar, a exercer a autocrítica? Traçando planos que no dia seguinte poderão ser modificados no lugar de assumir um compromisso com a mesmice. Importante é não banalizar o que de nós a instituição requer, mas importante também é refletir sobre o como fazer (ALVES, 2013).

Uma das propostas para auxiliar nesse caminho é considerar a Psicomotricidade como uma ciência de relevância a ser praticada nos ambientes que atendam as crianças pequenas. O professor não é somente um mediador de ações e, sim, um sujeito de vivências; sujeito capaz de perceber-se emotivo; sujeito com atribuições definidas institucionalmente, mas que não se constitui só com o contexto escolar, já que carrega em si o seu contexto de vida, sua história, seus afetos vivenciados e transformadores de si mesmo (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Segundo Mastrascusa e Franch (2016 p. 30), “Não podemos considerar o ‘homem’ como um ente constituído por duas substâncias separadas ou separáveis, pois nos situaríamos em uma ótica reducionista.”. Os autores complementam: “No ser humano esse corpo, além de ser físico, é biológico, emocional e social.” (p. 30).

Esse corpo que sente, que se relaciona nos diversos espaços, também leva o que viveu dos ambientes, sejam eles dentro ou fora da instituição; são relações que influenciam e que são influenciadas por agentes condutores de aprendizados, que aprendem uns com os outros. Os diálogos entre os pares serão como junções em todo o viver desse professor e participar ativamente dos acontecimentos escolares requer um corpo potente, intencionado a aprender com as mudanças que o espaço/tempo dessas relações proporcionam. Dialogar com a Psicomotricidade é um caminho para essa potência na qual o professor entende-se fortalecido, capaz, estando entregue para perceber outros corpos também entregues às experiências. Nessas condições, percebem como sentem, o que falam e o que querem dialogar com outros corpos que possuem sentimentos diferentes, entendendo o que é promovido na peculiaridade de ser subjetivo (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

O professor costuma ser a figura de referência quando se trabalha com crianças e resolve situações próprias do meio infantil no contexto escolar. Estar disposto e ativo é o que nos impõe o ofício. Estamos diante de pequenos com seus corpos ativos e produzindo saberes em todos os momentos e no espaço proporcionado a essas vivências. Não há como negar que o corpo do professor consumido com energia produzida desses momentos também se fadiga. Como entender que o dia foi desgastante e chegar ainda a produzir soluções para situações cotidianas na escola e fora dela? Somos atuantes fora do contexto escolar; somos capazes de estar em outros ambientes, produzindo outros saberes, mediando outras situações que não as pedagógicas, mas levamos o professor para outros lugares ou desligamos desse ofício e atuamos como protagonistas em situações diversas da vida? (ALVES, 2013).

Estarmos em ambientes vivos e de bons encontros é o que esperamos da escola enquanto espaço de formação humana; espaço onde a Psicomotricidade nos dá respostas, seja na ação dos corpos ou nos silêncios destes, quando encontramos dificuldades na comunicação através das palavras e sons. Para tanto, é preciso também perceber que o professor faz parte desse processo, de corpo inteiro e, portanto, é preciso também olhar para o seu corpo nas relações que estabelece no ambiente escolar.

4 AS PERSPECTIVAS DE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR DA PSICOMOTRICIDADE: RELAÇÕES COM CORPOS, ESPAÇOS E OBJETOS

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há [...] uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade.

Paulo Freire, 2005, p. 48

A criança aprende enquanto brinca, formula questões, resolve, cria hipóteses. Situações de criação são observadas no cotidiano da creche. A socialização entre bebês torna-se um evento enquanto se comunicam e os sinais de verbalização são constantes. Repulsa, choro, gritos e birras são sinais que nos fazem levantar questões sobre o que querem nos sinalizar. Não conseguem resolver sozinhos ainda. Muitas são as situações. Entrar nesse jogo é estar junto com a criança, despertar nela confiabilidade. Estar diante dos conflitos emocionais e se envolver é mostrar para a criança que podemos estar juntas e construir relações. Somos cuidadores e despertamos na criança muitos sentimentos, mas ela sabe definir qual parte do processo temos lugar. Ainda não sabe verbalizar, mas não devemos permitir que não tenha uma percepção sobre o papel das pessoas em sua vida. Podemos despertar as mais variadas sensações em crianças: raiva, medo, manha, carinho, mas nosso papel será sempre de professor (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

A instituição de Educação Infantil deve estar preparada para receber essa criança. O primeiro ambiente social depois de sua casa deve proporcionar conforto e segurança. A relação professor e aluno nessa fase é caracterizada de forma diferente de outras etapas da Educação Básica, pois, nesse momento, o professor assume o papel de cuidador, em que os afetos têm importância em todo o processo. Portanto, caminhar nessa discussão, na qual ambiente, sentimentos, estrutura e interações estão todos coligados, necessitará de uma base sólida e teórica mais aprofundada para entender esse universo infantil (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

A Educação Infantil, como espaços de convivência previamente pensados para as crianças, não se trata de um contexto com ambientes estáticos de forma única de educação, mas espaços de produção de entendimentos. Por exemplo, objetos postos em lugares e que não podem ser manuseados não fazem o menor sentido para olhos que veem e que não podem tocar. Portanto, ressignificar os ambientes é preciso para que possamos nos repensar como professores

(LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Pensar em Educação Infantil é pensar nos espaços de relações coletivas, para além do ambiente familiar. A criança, quando chega na creche, chega para habitar e alterar os espaços, fazer história, deixar seus registros pelas paredes, chão, no ar, no cheiro, no som, na luz, na cor do ambiente, além de, normalmente, tecer as primeiras amizades com outras crianças da mesma faixa etária.

O documento das DCNEI dita que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, Art. 9) e, falar em relações e interações quer dizer que esses ambientes têm que estar preparados para a acolhida, ou seja, para receber as famílias e a comunidade. A interação entre as crianças atravessa algumas particularidades do mundo infantil, que é diferente do mundo adulto. Justiça, lugar de fala e diversidade são palavras que, no mundo adulto, fazem todo sentido, contudo, no universo infantil, no contexto da Educação Infantil, as crianças não só brincam, como passeiam por todas essas palavras levando novos sentidos a elas e também aprendendo sobre elas (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Ao pensar sobre o planejamento para o cotidiano das crianças na escola, que envolve ações, currículo, tempo e espaço, tudo deve ser trabalhado em prol das interações e das brincadeiras. O mundo infantil é permeado por situações de brincadeiras contidas na cultura do seu meio social e o espaço também deve oferecer propostas para ampliar os conhecimentos culturais das crianças, considerando a riqueza da diversidade cultural da comunidade que frequenta o espaço escolar (BRASIL, 2009).

Nessas relações, encontramos particularidades de situações que vão render discussões que atravessam o mundo infantil, suas interações e leituras de mundo. As regras sociais começam a ampliar suas funcionalidades no momento em que todas as crianças são expostas às mesmas propostas oferecidas pelo adulto, ao mesmo tempo. A rotina também é comum, como, por exemplo, no momento dos cuidados com a higiene, quando as crianças tomam banho no mesmo momento. Contudo, não devemos esperar que todas reajam à determinada atividade de forma homogênea e que também a rotina deva ser um momento de linha de produção. Cada criança carrega em si um jeito próprio de agir e reagir nas relações que experiencia.

Nesse contexto coletivo que é a Educação Infantil, a criança fica exposta à

vontade do adulto, normalmente, sem direito de escolha, pois a falta do diálogo do que é rotineiro se torna uma normalidade com atos mecanizados e insensíveis. Contudo, a interação é permanente e o que deve prevalecer é o protagonismo da criança que está adquirindo autonomia nesses espaços.

Quando os professores permanecem no lugar de produtores e guias de situações sem mudar o roteiro, levam as relações escolares ao marasmo. É fundamental considerar as novidades, mesmo que abstratas, pois é nesse estranhamento que as ações mecânicas são postas em evidência e que algo de novo clama pela criação de novas posturas, o que dinamiza o ambiente, tornando-o mais atraente e desejado (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Outro desafio é atuar no campo das emoções, é estar atento aos conflitos e as interações onde elas se dão. Perceber as emoções, como raiva, medo e angústias e, ao invés de ignorá-las, trabalhá-las é educar para outras vivências também fora do ambiente disciplinar e cheio de regras. As emoções que afetam o corpo positivamente ou negativamente podem ser entendidas, considerando que são particulares e com intensidades distintas de indivíduo para indivíduo (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Tudo isso faz parte da proposta educativa e toda proposta educativa deve estar alinhada com o projeto pedagógico. Dentro desse contexto, os interesses das crianças propiciarão o desenvolver dessa jornada, de forma que elas também sejam autoras de suas rotinas, em diálogo com os adultos que compartilham esse tempo/espço, pois perpetuar ações que ignoram a autoria das crianças e suas emoções não condizem com a trajetória da Educação Infantil e com o processo de ensino/aprendizagem, portanto, não é eficaz na intenção de vivenciar relações saudáveis nas nossas experiências e nas experiências das crianças (SCHAEFER, 2021).

Nosso dia a dia é carregado de emoções. Os espaços, as pessoas, as relações, as vivências e os objetos nos remetem às situações de lembranças do nosso cotidiano, seja ele atual ou passado, pois a criança que fomos permanece presente no nosso corpo através das lembranças. Dialogar nesses espaços é ter contato direto com as emoções guardadas e nosso corpo em relação com as novas emoções que transmitimos e recebemos, sem esquecer que somos mediadores também das emoções que surgem em outros corpos presentes no ambiente em questão. (SCHAEFER, 2021). Nesse viés, a Psicomotricidade apresenta recursos

teóricos e metodológicos que contribuem para estarmos preparados para complementarmos com estratégias propulsoras de oportunidades que serão salientadas e objetivadas.

Nessa relação com as emoções, as crianças costumam ter no objeto o elo para simbolizar os encontros que querem manter por perto. Por sua vez, no ambiente escolar, os objetos são da ordem do coletivo e, portanto, compartilhados com outras crianças. Planejar um ambiente onde as crianças interajam de maneira saudável, mantendo laços afetivos para além dos laços do ambiente familiar, é considerar possíveis atritos que ocorrem como disputa por brinquedos, pois elas ainda não associam o brinquedo que todas utilizam como algo coletivo. Pelo contrário, querem simbolicamente garantir algo do privado no ambiente coletivo, como se isso pudesse afirmar que aquele espaço é só delas, assim como acontece no seu espaço familiar (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Nessa disputa pelo objeto e nessa necessidade de garantir o valor do privado no ambiente escolar, a criança entende que, se o brinquedo está em sua mão, é dela, é daquele corpo que quer brincar, é da sensação do olhar que viu primeiro, da mão que tocou primeiro. Os sentimentos oriundos desse momento corriqueiro podem afetá-las negativamente se a situação não for resolvida de maneira sensível através de diálogo, escuta, compreensão, empatia e negociação. Dessa forma, as ações flexíveis podem trazer estabilidade e expectativas de acordos positivos. Aos poucos, as crianças tendem a entender as logísticas das situações. Casos assim não são breves experimentos, mas atitudes que carregam significados e novas ações para a vida de cada corpo envolvido (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Diante do exposto, percebe-se que o objeto desperta diferentes sentidos no ambiente coletivo. Até o colo do profissional torna-se objeto de disputa. Para o professor, costuma ficar uma lacuna de perguntas sem respostas por ter que decidir dar ou não dar o colo, qual criança acolher e qual recusar, que critérios de escolha utilizar, como acolher quem não foi escolhido. Situações assim são diárias (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Para os profissionais, esses momentos de tomada de decisão são polêmicos. Uns decidem dar o colo a quem chegou primeiro e negociam o tempo de permanência. Assim, a frustração de quem “perdeu” torna-se momentânea, pois logo será atendido em seu objeto de desejo (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Nesses ambientes preparados para as práticas pedagógicas, encontramos

vivências e essas nos tornam sensíveis e tomadores de decisões. A Psicomotricidade nos mostra que o corpo a todo o momento nos põe em diálogo com outros corpos e devemos estar atentos a esses traços nos quais as emoções permeiam gestos, falas, choros e gritos. Catalisar cada uma delas nos mantém no jogo do simbolismo. Não podemos tratar como situações corriqueiras e omitir o que vemos, portanto, é importante entrar no jogo simbólico para trabalhar essas emoções e ações das crianças, a partir da exploração do nosso fazer melhor a cada dia (LAPIERRE, AUCOUTURIER, 2004).

Experimentar situações e compreender cada criança em sua diversidade nos possibilita desenvolver ideias diante dos corpos nesse coletivo. Em outros momentos, cabe não se envolver diretamente na questão, de forma a poder observar as relações entre as crianças e suas decisões estabelecidas. Nessas horas, ficamos por perto para orientar apenas em caso de necessidade, dando suporte, apoio, mas acreditando e investindo na construção gradativa de formas autônomas e criativas de solucionarem seus próprios problemas.

Além das relações entre os sujeitos no espaço, a acessibilidade de materiais faz-se necessária para os jogos, para a relação. Combina fatores que, ao longo do tempo, transformam-se conforme o desenvolvimento de cada criança. Na relação da criança com o objeto ocorrem vivências que podem ser observadas e/ou compartilhadas com outras crianças e/ou adultos. Significados para brinquedos convencionais ou não são dados e isso é próprio da infância. O afeto dispensado aos recursos é bem relevante e observamos que, para as crianças, os objetos podem ter vida. Entrar nesse jogo simbólico durante as atividades alimenta a imaginação. O fazer pedagógico passa por esse momento, o que possibilita aproveitarmos a oportunidade da aplicação de novas brincadeiras.

O objeto atua como facilitador da comunicação na Educação Infantil. Coadjuvante de cenas, pode ser uma folha da árvore, um galho, um pano, uma vasilha. Eles se transformam no que a imaginação quiser e o que conceder a criança um significado para esses recursos. Uma folha pode não ser folha e se transformar em outro ser ou até outro objeto. Um carrinho pode ser um telefone, bonecas são bebês e, com outros atores entre seus pares, podem ser mães, pais ou qualquer outro personagem que represente a família. (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Nos espaços é possível ver uma bagunça desses objetos. O objeto ocupa o espaço significativo para o momento do brincar. Olhos atentos de crianças

demarcam pedaços de chão que podem ser caminhas imagináveis e, se tirarmos a boneca da possível caminha, podemos ser repreendidos pelas crianças, pois estaremos interferindo no mundo do faz de conta criado por elas.

O objeto é instrumento facilitador da comunicação. Segundo Mastrascusa e Franch (2016), o objeto se torna relacional quando surge como objeto de troca, não mais substituto da mãe, integrado simbolicamente ao corpo da criança que o segura. São, portanto, bolas que rolam pelo chão, que são chutadas, que fazem o corpo ocupar os espaços, pulando, saltando, jogando, como a bola de sabão, que será perseguida até estourar entre os dedos. Os olhos perseguem e desejam bater e esperar outra e mais outra no ar.

Brincadeiras que trazem para o espaço, além dos sujeitos, os objetos que causam sensações e preenchem o dia das crianças entre suas rotinas revelam condições necessárias para as vivências psicomotoras. Estar dentro do processo das interações próximo aos corpos que se expressam e sentem prazer em vivenciar as relações com o ambiente, com outros corpos, consigo mesmas e com os objetos nos garante novas hipóteses e nos direciona a um novo paradigma ao avaliarmos nosso fazer pedagógico. Nessas condições, criarmos situações ou entrarmos em situações criadas pelas crianças nos permite entender a comunicação que ocorre em todas essas relações (SCHAEFER, 2021).

Os espaços vazios e sem a distração que os objetos proporcionam podem ser entediantes e monótonos se não houver alguma proposta de interação. A busca por uma funcionalidade desses espaços vazios pode tornar-se um desafio e causar ações como desconforto ou irritabilidade pelo fato de as crianças não saberem o que fazer. Se a proposta é deixá-las em um espaço sem objetos, o próprio ambiente precisa ser interessante e apresentar formas de interação com ele mesmo e entre os corpos (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

É importante que se tenha materiais diversos para as crianças, de forma que o aprendizado e o desenvolvimento infantil se deem através do lúdico. As crianças usam sua criatividade para dar funções aos objetos. Isso é uma característica que observamos nas interações ou mesmo quando sozinhas nomeiam brinquedos ou materiais não convencionais. Incentivadas, buscam parceiros entre adultos ou crianças com os quais as trocas serão agregadas aos conhecimentos já estabelecidos.

Devemos entender as expressões que as motivam, considerando-as

protagonistas de seus saberes. Possibilitar as diversas oportunidades de descobrimento nos ambientes, nas interações, nos deixa confortáveis ao acreditar no potencial individual e nos abre um leque de possibilidades para além do que há no planejamento diário de atividades, de forma a possibilitar um cotidiano de propostas compartilhadas entre o previsto, o inusitado e o sugerido pelas próprias crianças, dando sentido às vivências que ocorrem no espaço escolar. Assim, o planejamento é flexível quando oportunizamos possibilidades distintas de atuação. Ressignificar os espaços e a liberdade criativa nos desperta para outras formas do fazer pedagógico e nos impulsiona a agir como professores criativos dentro das propostas que as crianças nos trazem quando brincam livremente, descobrindo outros olhares ao oportunizarmos novas organizações do ambiente (TIRIBA, 2018).

Quando ainda são bebês, a necessidade de exploração ganha novas especificidades e eles se movem, explorando, com suas curiosidades próprias, na descoberta do novo. Esses espaços precisam ser amplos e que facilitem a movimentação com segurança; precisam ser abastecidos de objetos e a distância entre esses e os pequenos pode ser traçada na medida da contemplação e do desejo do toque e do entendimento que darão a funcionalidade, que colocarão na boca, que lançarão longe para buscá-lo novamente ou trocarão com os demais bebês (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Crianças maiores, de 3 a 5 anos, e com objetos compatíveis à faixa etária, darão novos sentidos às brincadeiras de faz de conta, utilizando espaços externos e/ou internos. Já com o domínio da linguagem verbal, utilizarão o diálogo para ampliar o uso da imaginação, dando funcionalidades diferentes a cada objeto ou material disponível (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

O espaço externo também poderá ser recheado de materiais que possibilitem explorar seus limites corporais, como a elevação do terreno, escorrega, panos que servem para puxar, pneus e mais uma infinidade de materiais que podemos utilizar durante esses momentos. Em espaços com riqueza natural, o próprio ambiente já propicia muitas explorações com a terra, água, folhas, observação de insetos, vento, sombras, dispensando, muitas vezes, a necessidade de materiais não naturais para a brincadeira (TIRIBA, 2018).

Nesses espaços, a criatividade das crianças vai dando o tom aos momentos na construção de projetos e planejamentos do professor para a turma em questão (TIRIBA, 2018).

Valorizar toda a obra do campo estético dessas crianças nos possibilita entender nosso papel como mediador nas vivências. Observar o diálogo delas com elas mesmas e a relação impressa em cada momento de descoberta nos fazem entendedores do processo de construção do conhecimento (TIRIBA, 2018; SCHAEFER, 2021).

A cada descoberta, estamos diante de várias possibilidades de arranjo de próximos planejamentos ou projetos. Entender a diversificação de cada membro construtor desse fazer pedagógico nos constrói como professores. Participar nos faz analisar de como construíram cada faz de conta traçado entre panos, bonecas, carrinhos ou material não estruturado e, com nova funcionalidade, a brincadeira nos conta gostos e prazeres de cada criança (TIRIBA, 2018).

O tempo nesses espaços onde embalamos as emoções diante dos desafios determina o fazer de cada um deles. Como nos diz Freire (2005, p. 49), “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.”.

A cada dia eles elegem novas construções e, na troca com outras crianças, estão diante de hipóteses não antes percebidas. A noção de tempo não segue o relógio e, sim, é construída durante as vivências, na dinâmica do próprio tempo corporal, das sensações. Assim entendem o dia, a noite, a tarde e assim entendem o espaço nessa relação com o tempo, no qual deixam seus desejos e os encontram na manhã seguinte, lembrando que ali estão para brincar e interagir com seus pares e professores (TIRIBA, 2018).

Suas vivências geram lembranças desses momentos divertidos, ou não, que despertaram emoções boas ou ruins de afeto, de troca, de aprendizagem. As boas relações que marcam a história do lugar e das crianças também nos permitem contar experiências a partir da reflexão desses espaços aos nossos colegas de trabalho. Com isso, ampliamos as possibilidades de aprendizagem profissional no espaço escolar (TIRIBA, 2018).

Perceber a relação que as crianças têm com os objetos nos desperta para os sentidos que damos a eles e para o entendimento de que a funcionalidade padrão dos objetos comuns podem se perder diante de novas condições de uso, criadas pelas crianças. Exemplo: a imaginação da criança transforma carrinho em skate e pensamos que, ao pisar neles, elas estão estragando o brinquedo e não que elas

estão construindo novas funcionalidades. Travamos os entendimentos, pensando no valor que damos as coisas e o quanto custou em dinheiro carrinhos quebrados ou bonecas pintadas com tintas. Desperdiçamos uma boa parte do tempo mantendo as coisas em seus lugares e não desconstruímos pensamentos impostos por tanto tempo na sociedade, um pensamento coletivo pautado no capitalismo e que adentra nosso fazer pedagógico. As crianças e os valores dado às coisas entram em choque por pensamentos do antigo e do novo. As sensações ficam prejudicadas se não nos avaliarmos diante do que estamos fazendo com nós mesmos e o quanto deixamos também de construir se não nos despegamos de padrões e velhas práticas (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Isso não quer dizer que devemos deixar as crianças quebrarem todos os carrinhos e destruírem todas as bonecas para criarem outras possibilidades de uso para esses brinquedos, ainda mais em ambientes coletivos, nos quais outras crianças utilizam os mesmos objetos e também desejam dar seus sentidos para eles. A proposta não é fazer o que quiser sem pensar no uso que é feito pelas outras crianças também. Isso seria incentivar o não respeito ao ambiente e ao coletivo (SCHAEFER, 2021). A proposta é oferecer materiais não estruturados com os quais as crianças possam brincar sem precisar destruir sua funcionalidade. Por exemplo, panos podem virar capas, toalhas de piquenique, camas e continuam sendo panos com diferentes funcionalidades para cada brincadeira, para cada criança.

Segundo Lapierre e Lapierre (2010), o objeto também é um pretexto para a comunicação. Pode ser compensador da ausência da mãe, como refúgio de consolo na hora do choro. O paninho que leva a chupeta à boca, o travesseiro preferido e que traz de casa algo familiar para compensar tantas horas no ambiente de Educação Infantil.

Para Lapierre e Lapierre (2010), o ser humano vive num mundo de objetos, e a maioria das suas atividades consiste em utilizar e deslocar objetos. Nós adultos e profissionais estamos diante de crianças que estão começando a ter contato com esse mundo de coisas, que querem tocar e se expressarem através dos objetos. Nessa perspectiva, esses mesmos autores retrataram os ambientes e seus objetos, pensando previamente todas as ações em que obtinham nos materiais as dinâmicas que iam sendo construídas e descobertas pelas crianças.

Falar em objetos na Educação Infantil para bebês também é falar do resgate das conversas das nossas avós quando nos contavam histórias com a voz calma e

entonada de um personagem, da mesma forma que o professor, quando resgata suas memórias e traz da família algo que sentiu conforto, equilibra o seu fazer e isso pode ocorrer através de objetos relacionais (simbólicos. (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Trocar experiências com esses bebês é estar junto no chão, estar junto para correr no espaço externo, mostrar as possibilidades de estar com outras vidas no quintal, vida da natureza, do pé que pode e deve entrar em contato com as pedrinhas, com a terra, achar as nuvens no céu, perceber a temperatura do dia sem ser apenas olhando pela janela, mas estando do lado de fora da sala (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Nesses espaços, os objetos tomam outros sentidos e o brinquedo se torna a folha, o galho, a pedra. Outros brinquedos vão chegando e se misturam com as panelinhas, as bonecas e carrinhos (TIRIBA, 2018).

Esses processos seguem percebidos pelo professor que nota a alegria e a curiosidade presente nessas explorações e criações. A rotina e o tempo do brincar entram em acordo e a leveza das ações entra em harmonia, mas a relação do tempo da vivência com o tempo cronológico torna-se um problema a ser resolvido e um fator determinante entre a duração de uma atividade e outra. Essa questão é um grande desafio no cotidiano escolar (SCHAEFER, 2021).

Como dar continuidade ao planejamento iniciado, porém não terminado? Viver o presente, no momento da brincadeira, se entregando ao tempo das crianças, nos leva a poder não cumprir o que estava previamente estabelecido, mas permite que as crianças aprendam no ritmo próprio e nos afetos que as transformam nas relações vivenciadas por inteiro já que elas mesmas as escolheram. O planejamento ajuda também a replanejar o dia seguinte e assim por diante. Se aquilo que foi previsto não acontece nenhum dia, há que se perguntar por que as crianças preferem outras propostas e evitam tanto o que é oferecido. Será que vale a pena insistir em um planejamento no qual a criança não está interessada? O que realmente contribui para as crianças vivenciarem algo que não as motivam e, portanto, não garantem nenhuma aprendizagem já que o corpo não estará atento ao proposto?

É preciso ser leve o suficiente para terminar com uma dança ou uma música e cumprir a promessa de ter continuidade no dia seguinte, se for o caso, seguindo um ritmo no qual a confiança e cumplicidade vão criando laços fortes entre professor e

crianças.

Para além do que encontrar em quintais e salas, os objetos nos espaços externos contribuem para ampliar a imaginação tanto do adulto quanto da criança. Permitir o corpo sentar no chão, estar descalço, ensinar a sentir o ar, a terra, a água como sendo direito delas estarem conectadas à natureza. O que nos ensina os espaços externo é que as crianças estão interessadas neles. Esses espaços proporcionam prazer e expectativas de bons encontros, de vivências sensoriais diversas. A preocupação com a roupa que pode sujar e o medo de cair e se machucar não permeiam sentimentos ruins, mas são preocupações de cobranças do mundo adulto que muitas vezes inibem as crianças e as fazem achar melhor evitar essas relações do que desapontar os adultos que amam (TIRIBA, 2018).

Tiriba (2018, p. 192) nos traz a concepção de desemparedar: “Numa perspectiva da escuta, atentamos para o desejo de proximidade com elementos do mundo natural, que se manifestem insistentemente”. E, ainda que também nos reconectemos com esse mundo natural e que nos possibilite formas de interações para além dos materiais estruturados, é preciso resgatar o corpo condicionado durante tempos de escolas com seus objetos enfileirados e corpos desajeitados em cadeiras de ferro e madeiras com parafusos presos e que nos continham com exatidão e milimetricamente ajustados por sobre elas. Dores e pescoços que tentavam visualizar algo em tempos remotos de nossas vidas. Porque a hora do recreio era a mais esperada: ansiavam nossos corpos dar nomes ao que seria liberdade. De fato, vem a lembrança de que éramos corpos brincantes que conversavam com os amigos no pátio. Podíamos nos olhar, olhávamos nossos sorrisos.

As lembranças destacadas mostram que isso também se dá em relação ao professor, que precisa ser liberto das amarras que põem em segundo plano a vontade da criança. É preciso permear o conhecer do mundo psicomotor desse corpo que ensina para aprender nas experiências dos pequenos quando estão felizes em suas vivências. Fazer parte desses encontros motiva o fazer pedagógico que não cai nas amarras de tantas regras burocráticas entre planejamentos, avaliações e currículo, possibilitando participar do processo de aquisição de cultura que as crianças trazem e nos fazendo questionar a nossa permanência em concepções de mundo e educação que não consideram os diferentes saberes apresentados pelas crianças (TIRIBA, 2018).

Partir do princípio de que somos sujeitos que mudamos o meio e somos transformados por ele é um bom início para que a angústia dos dilemas não nos traga transtornos no ofício. A entrega do professor psicomotricista deve ser uma constante para que perguntas sem resposta sejam sanadas, diante dos recursos naturais e materiais que despertam a imaginação da criança aliados à capacidade que temos de nos entregarmos a várias possibilidades que diariamente temos, sejam na conversa com amigos, trocando experiências, seja em qualificação formal em instituições acadêmicas, seja na entrega de propostas em outros ambientes não relacionados diretamente com a educação. Assim, vamos construindo uma teia de possibilidades.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: A PSICOMOTRICIDADE COMO CAMINHO PARA PRÁTICAS LIBERTADORAS

Toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisas em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende.

Paulo Freire, 2001, p. 193

As crianças demonstram a todo o momento satisfações que entendemos diante da autonomia que conquistam: o tempo e o fazer, o brinquedo e os sentimentos advindos da exploração, do que ocasionam entre eles; estar no ritmo de seus corpos e dos movimentos (parar, andar, subir, descer, jogar). Permitimos as ações ou nos deparamos com elas sem saber bem o que fazer diante de tantas expectativas. O mundo do faz de conta proporciona muitos afetos e movimentos e não necessariamente damos conta de entender todos eles. As suas invenções e hipóteses são intrigantes e nos fazem refletir os caminhos do processo de ensino/aprendizagem em uma fase de descobertas.

Estamos no caminho da educação em que os corpos e os afetos nos dizem sobre os sujeitos. Estamos no caminho para descobrir de que forma a Psicomotricidade nos afeta. Permear no desconhecido sem termos nos permitido pesquisar é um entrave que não nos deixa disseminar o novo, mas que poderá agregar causas e efeitos ao nosso fazer pedagógico. Nas possibilidades de novos projetos, na busca do concreto, permitimos que situações surjam como que soluções para velhos problemas.

Incluir toda cultura que essas crianças nos trazem à luz do conhecimento que ainda não temos será possivelmente através da Psicomotricidade.

O movimento não é estático e nem algo não compartilhável e nos apresenta diariamente novas formas de ser e de agir dos sujeitos com toda a sua diversidade. Por isso, saberes ainda não compartilhados precisam de encontros e espaços para que, no coletivo, ganhem força, entendimento e condições de serem trabalhados. O objeto para isso é a comunicação que fazemos, nós, adultos. É essa comunicação que alimenta nosso saber para atuar na Educação Infantil. Diferente da comunicação das crianças, nossa comunicação torna-se objeto, muitas vezes abstrato, necessário para as percepções de caminhos não traçados. Encontramos então uma singularidade entre o que percebemos e o mundo do faz de conta das

crianças. Para Mastrascusa e Franch (2016, p. 128), a criança na idade entre 12 e 18 meses necessita muito mais dar do que receber e, dando o objeto, é ela mesma que se dá, sendo assim aceita e recebida pelo outro, pelo professor.

A relação que temos com o objeto nos diz sobre nossas emoções, perspectivas. O objeto é mediador dos sentidos e por ele mantemos relações. Dois ou mais sujeitos, adultos e crianças, vão criando nos jogos o ritmo das vivências. Em um espaço vazio, por exemplo, sobra tempo para o ócio dos corpos, dando outras funcionalidades para eles. Esse espaço pode gerar angústia e possivelmente dar vazão a agressividade, por exemplo. Diferente dos adultos, as crianças ainda não entendem a dinâmica do tempo cronológico e agem pela sensação temporal que têm em seus corpos. Sendo assim, se não se sentir estimulada a agir, a criar, a se relacionar, o tempo passa a ser demasiado e ela pode se irritar com facilidade. Por outro lado, quando se sente estimulada, muito tempo no relógio pode passar e ela achar que foi pouco tempo e não querer que a proposta acabe (SCHAEFER, 2021).

A representação do mundo concreto preenche projetos pedagógicos e nos dão possibilidades de articulação aos planejamentos advindos das interações nas quais o objeto tem papel importante e se relaciona diretamente com esse tempo vivido e sentido pela criança.

Nessa relação com o tempo e o espaço, formular brincadeiras entre as crianças e seus pares traz uma nova dinâmica aos espaços e às relações. Significados são compreendidos através de novas expectativas em relação ao brinquedo.

Estar professor no ambiente onde crianças pequenas se desenvolvem e aprendem por várias horas, seguindo uma rotina de horários e afazeres, nos leva a entender a Psicomotricidade como ciência que nos proporciona uma leveza e uma ponte para o equilíbrio diante do ser professor, que, entre angústias e responsabilidades, entende-se responsável pelo bem estar dessas crianças. Lapierre e Lapierre (2010, p. 33) nos trazem esse equilíbrio quando põem seus corpos deitados ao chão e assim deixam de ser, mesmo que inconscientemente, os sujeitos “dominadores” da relação com as crianças. Da mesma forma, o professor, nessa condição de estar ao chão, brinca e está ali no momento presente desse brincar.

Através do que nos conta a Psicomotricidade quanto aos recursos, sejam eles naturais ou estruturados, podemos observar afeto como uma particularidade

comum entre o professor, as crianças e objetos. O que nos compete é trazer o que de proveitoso, durante o dia a dia, esse professor poderá fazer com as crianças que não seja por meio de rotinas duras descritas em papéis ou outras burocracias que afunilam todo o processo pedagógico. Destoar do que nos trazem todas as regras criadas por nós e pelos outros é a transgressão positiva da Psicomotricidade, quando o objetivo maior é a escuta dos corpos infantis, seus anseios e desejos de aprendizagem e exploração do mundo que vivem, através de bons afetos, tanto para as crianças como também para seus professores.

Podemos capacitar às expectativas impostas do que seria um profissional absolutamente envolto a tudo o que ele se propõe em descritos planejados, mas que endurecidos e com amarras. A Psicomotricidade possibilita uma interferência viva em todas as partes do mover, quebrando esses paradigmas imersos em uma escola que olha e valoriza mais a produtividade do que os afetos que transformam as crianças e que as fazem de fato aprender sobre o mundo que vivem.

Onde estará escondida toda a vontade do corpo se, apesar do seu potencial, nos afetarmos diante do trabalho com diferentes recursos em relações entre corpos, oferecendo-os de maneira delicada aos pequenos; se ainda nos encontramos presos em nossas próprias teorias e práticas que nos afastam desse fazer? Onde está a vontade do nosso corpo se não somente em pensar nas responsabilidades burocráticas que nos impõe o sistema?

Será um bom planejamento pedagógico contar uma história em que um fala e os outros precisam se manter estáticos, sentados, sem interagir? As interações acontecem mesmo que quando apenas há escuta através das histórias narradas e corpos sentados ao chão, atentos e cada qual sentindo o que estes momentos lhes afetam. Como exemplo, os blocos lógicos – material pedagógico – têm sempre seu momento certo e forma correta para serem manuseados de forma a seguirmos os protocolos do que deve ser um planejamento? O projeto pode estar supostamente pronto, mas, certamente, os corpos não estão. Somos corpos vivenciais, dinâmicos, mutantes. Somos corpos sentindo, emocionando e somos afetados por emoções estas que dialogam com projetos e planejamentos que reformulamos, mas que também, são moldáveis no momento presente.

Como exemplo, os blocos lógicos – material pedagógico – têm sempre seu momento certo e forma correta para serem manuseados de forma a seguirmos os protocolos do que deve ser um planejamento? O projeto pode estar supostamente

pronto, mas, certamente, os corpos não estão. Somos corpos vivenciais, dinâmicos, mutantes.

A Psicomotricidade nos fala da liberdade e da democracia, mas onde elas estão na vida da criança? Será que não renegamos essa liberdade quando impomos pela rotina dura que seus corpos não estejam onde eles querem? Será que há liberdade quando privilegiamos o que está em um papel em relação às demandas das crianças? Que prática libertária é essa?

Perceber-se parte dessa rotina entre cuidados e obediência é importante para que entendamos a necessidade de parar e dialogar com nosso corpo e nos perguntar o porquê de não fazer diferente.

O convívio entre adultos e divergências de ideias sempre irão surgir e o medo de destoar ou parecer diferente será inevitável em muitas situações. O medo da liberdade não deveria existir, mas existe, pois temos a falsa impressão de estar desagradando o outro e também de perder o controle da situação. Desconstruir significados que faziam sentido sobre nossas vidas requer tempo e paciência.

Perceber esse professor em suas mediações para além das interações e brincadeiras; entender o corpo da criança e suas vontades dentro desses momentos e ter esse breve recuar das normas e regras nos traz a perspectiva de novos ares dentro da nossa conturbada prática.

Schaefer (2013, p 149) afirma que: “Sobre a escola que escrevo o riso é componente essencial. Como imaginar uma escola sem permitir o riso, sem se envolver com o brilho nos olhos de quem ri?”.

Distanciamos os corpos de momentos alegres e igualmente compensadores para o aprendizado. Não que normas e regras sejam postadas como insignificantes, mas a rigidez de tratados verticais e entrelinhas de um todo documental não pode sucumbir o que a vivência dentro desse campo de possibilidades de construção de conhecimento tem de importância. Se deixarmos de ser poéticos, não podemos pensar na democracia dentro dos espaços destinados às crianças e seus desejos de estarem no desfrute deles. Democratizar as pendências de um tempo perdido também é estar conectado com a Psicomotricidade e o que ela nos diz sobre a vida e a vida é o momento presente não somente do planejamento para as nossas satisfações como parte do ofício, mas o momento presente de descobertas, no qual o olho quer a contemplação do azul do céu ou se aliar à pele para sentir mais um pouco o sol batendo no corpo.

Caminhar nessa reflexão leva o tempo necessário entre o querer e o fazer. Perceber um sujeito que não teme mudanças e estar acessível a ouvir e repensar as práticas é um começo, que pode ser de embate interior ao querer delegar ainda práticas que não condizem com o que a Psicomotricidade nos traz à luz do conhecimento.

Para estar convicto que podemos relacionar questões do universo infantil dentro das instituições educacionais, teremos que estar dispostos a refletir sobre a liberdade do nosso próprio corpo. O conhecer-se para que possamos entender o outro e suas implicações e angústias.

Para Alves *et al* (2019, p. 12), o corpo na escola é constantemente afetado um pelo outro, assim como é afetado pelo ambiente em que está inserido. E ainda nos traz Foucault ao relacionar o sistema e suas normas de conduta e aprisionamento dos corpos: “Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior dos poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações.”. (FOUCAULT, 2009, p. 132 apud ALVES *et al*, 2019, p.10).

Diante de normas e regras, favorecer o ensino dentro dos espaços e violar de certo modo o que o sistema nos impõe é trazer o que Lapiere e Lapiere (2010) vivenciaram na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos. A interação de André e Anne Lapiere com as crianças da creche, sem nenhum constrangimento, em brincar com as mesmas e observá-las brincando entre elas nos ajuda a repensar nossas práticas e refletir como nos envolvemos nessa relação (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Evidenciar o trabalho psicomotor para crianças pequenas é falar em liberdade dos corpos, em democracia para os pequenos. É o resgate do processo natural da vida quando não tínhamos instituições e regras, mas não esquecendo que somos professores e que temos a obrigação de conhecer o papel social das crianças, da comunidade, da escola, da natureza e de todo aspecto que move a vida e tudo o que dela podemos vislumbrar. Em que situações colocamos nossos corpos para que possamos trazer expectativas de possibilidades práticas que nos libertem do fazer antigo e engessado em que vivíamos? Quantos entardeceres não foram vistos por nós e as crianças? Quantas contemplações deixaram de ser aproveitadas e não estivemos presentes?

É dito que o corpo do professor precisa estar na sala que é onde acontece a

explosão de conhecimentos e saberes. Será essa verdade imposta ou tendenciosa para que nos posicionemos no campo de vulneráveis até que se finde nossas forças? Pois uma verdade dita muitas vezes se perpetua e vira prática viciante. Caracterizar o que não construímos como modos de vivências já é um começo para pensar em outras possibilidades de construção e muito pode a Psicomotricidade nesse sentido.

É importante permitir-se viver o que a Educação Infantil e as crianças pequenas nos ensinam, trazendo o que Silva menciona (2012, p. 83): “Acrescento também mais um convite: que o educador experimente sair da banalidade que há no conceito e nas práticas de ludicidade nas escolas; que o educador se permita experimentar o que ele mesmo sugere aos seus alunos.”.

A criança continua ativa e não se resume sua estadia na escola no que o professor está condicionado em seu papel funcional. A vida escolar e cotidiana das crianças não se torna resumo do que podemos mais como professor, mas sanciona que são corpos presentes que ainda não entendem que fazemos parte de um todo comum. São corpos iguais e subjetivos que caminham cada qual no seu momento da vida e faixa etária. São seres ativos e que, mesmo quando cansados e sonolentos, precisam dos nossos corpos ativos, pois precisam ser observados e cuidados. A rotina esmaga nosso pensar e, de tanto pensar, sucumbimos na mesmice de fazer tudo igual todos os dias. Precisar o quanto tempo perdemos foge ao nosso controle. Controle este que não temos nem em nossos corpos.

Para que nossos corpos estejam ativos, temos que saber o valor do silêncio. Escutar o que ele nos dá é uma pista para não nos enganarmos com um falso conforto de uma situação controlada. Um falso controle este que nos amarra e que nos angustia.

Manoel de Barros (2013, p. 427) responde com poesia às questões que vivemos quando paramos e analisamos nossa prática: “Eu sustento com palavras o silêncio do meu abandono.”.

Quantas vezes falamos ao invés de ouvir? Quantas vezes não nos ouvimos? Deixamos de trilhar o caminho do atendimento ao nosso próprio corpo e a dureza nos favorece cansar. A partir desse entendimento do autocuidado é que vem a pergunta: como cuidaremos do outro? Como estaremos ativos e despertos para as descobertas desse outro que caminha, que corre, que grita que é vivaz bem em frente aos nossos olhos, às nossas narinas? E nem percebemos que eles trazem um

mundo de descobertas e soluções para as instituições, para a sociedade, para nossos planejamentos, nosso projeto de vida.

É preciso ouvir as crianças. O que elas querem nos dizer como referência da vida que começa. Elas buscam em nós, adultos, completar a parte da pesquisa delas. Se elas acham qualquer coisa, como inseto, pedra ou folha, e corre para nos mostrar como uma heureka, é de suma importância valorizar cada sentimento nessa empreitada. O quão o projeto do professor é mais importante que a pesquisa das crianças? Temos que proteger a pesquisa das crianças. O nosso olhar vale muito para ela e o agradecimento é um sorriso. Elas sabem que a descoberta está protegida e que elas estão no caminho certo quando validamos o feito.

O professor, no seu processo de construção como mediador, com o material que utiliza para envolver as crianças em momentos em que o imaginário torna as atividades envoltas na ludicidade, busca realizações dentro do espaço onde recebe apoio, onde se autoavalia, em que percebe que o pedagógico é notado e avaliado por todos. Por sua vez, o desempenho causa reflexões que distanciam do sensível do momento mágico. A importância do desempenho toma o lugar do objetivo final. Ter objetos, ideias, criativas e todo aval de possibilidades dentro do ofício de ser professor ainda não sanou ou deu resposta para as angústias do profissional. Ainda é preciso enxergar que o sensível se encontra nas relações entre corpos e que é preciso valorizar uma atividade que é prazerosa mesmo que o afeto não seja igual para todos (ALVES, 2013).

Segundo Mello (2013, p. 216), os atos criativos se dão por momentos de rebeldia e “desobediência” a uma ordem estabelecida. Construir novos saberes dependerá das ações que por anos estão controlando nossos corpos condicionados a informações e ditos do que é certo ou errado dentro da nossa convicção e do que achamos correto no ensinar/aprender. Para a autora, “quanto mais autônomos somos, pela influência da educação, mais ‘desobedientes’ ou independentes procuramos nos tornar.”.

Há desordem com muitas crianças gritando, correndo, pulando, ocupando os espaços e expressando o quão libertos são entre grades, portas, olhos que vigiam. Para esse expressar existe uma plateia que poderá intervir, seja ela com um olhar observador que entende esse corpo no momento presente em que sua fase ou faixa etária se encontra, ou com olhos que vigiam e punem. Transgredir regras e normas não pode ser visto como momentos de ócio em que nada se aprende, mas como um

começo de novas respostas.

Práticas libertadoras se encontram nas transgressões que tiram objetos do lugar, nos motivos inventados pelas crianças para não estarem dentro da sala, escolhendo passear entre o banheiro e os corredores. Práticas libertadoras que as crianças conhecem antes do nosso envolvimento com planos e projetos. A transgressão reveste de características as funcionalidades das coisas e por que não das situações a qual achamos não termos soluções?

Imperceptíveis são documentos que os corpos produzem. Imperceptíveis serão se não nos percebermos partes desses encontros com objetos e com o outro corpo pequeno e que se emociona e quer objetos. Transcrever emoções foge do padrão institucional e o que se vive diante do elemento, seja ele vivo ou estruturado, fica nos encontros e somente serão lembrados pelos pequenos. Muito é deixado de ser retratado e estamos pondo ensinamentos em caixas sem deixar fluir a realidade.

Muitos momentos não vão para o papel. Momentos felizes que a escola proporciona e que eles sempre voltam para estar juntos e viver novamente nas horas de contemplação, porque eles contemplam o belo e levam consigo a experiência de encontros que sequer percebemos.

Objetos que vemos, sentimentos, emoções, projetos, planejamentos: muito pode o professor em seu ofício e o mais fácil é seguir o que já está padronizado. Refletir sobre ações cotidianas e repetidas pode ser o início da mudança que almejamos. O objetivo já está previamente traçado, alcançado de maneira subjetiva por todos. Independente de nossa razão, foram vividos. Mediamos ações e a expectativa nem sempre será o que realmente ocorreu porque somos corpos ativos em ambientes organizados e que nos afetam.

Tendo isso, observamos o que diz Alves (2013, p. 58): “Devemos então, pensar bem antes de entrar em sala de aula, pensar, por exemplo, que alguns alunos poderão não estar atentos, ou estarem num estado tônico inadequado em suas atividades mentais, mesmo por alguns momentos.”.

As crianças necessitam de momentos específicos para interações e rotinas em que os corpos precisam estar mais relaxados. A Psicomotricidade caracteriza-se de forma a agregar que o professor seja como um competente gerenciador de situações que viabilizam toda sua rotina com as crianças. No tempo entre prazos para entregas de toda a documentação que a escola exige, vemos emoções como ansiedade causarem seriamente mal-estar em alguns corpos, deixando-os tensos e

perturbados ou em total estado de inércia.

Como se entregar aos fazeres em *total* incapacidade emocional? Quais objetos precisa o professor nesse momento? Cadeiras, tatames, seus pertences, estar em casa ou submetido a entregas e prazos? O que pode a Psicomotricidade para resolver questões como essas? O que traz a Psicomotricidade para esse professor e seus objetos que agora são próprios do ofício? Perceber-se cansado de uma rotina ou perceber-se como ator principal e solucionador de casos?

Há que se olhar para a quebra de paradigmas e buscar perspectivas que nos concedam e nos capacitem como seres capazes de estar inteiros com outros. A sutileza deve ser percebida não somente quando contemplamos paisagens, mas ver nelas a possibilidade de talvez resolver ou amenizar angústias cotidianas. Perceber-se não como quem faz e soluciona, mas como integrante do processo de ensino/aprendizagem, como quem faz parte da construção de toda máquina que envolva a educação.

Seremos capazes de dar conta da nossa contribuição no processo educacional das crianças? Saber ser professor é conhecer-se como corpo ativo e consciente do seu papel social. É entender o corpo como quem habita um espaço que pode ser transformador e potente ao invés de um corpo social que se fadiga e se deteriora de tanto fazer e não se realizar com o sentido do que faz. Ser um corpo livre que possibilita a libertação de outros corpos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador.

Paulo Freire, 2005, p. 54

O presente trabalho abordou questões sobre as dificuldades próprias do ofício de ser professor, precisamente, na rotina de Educação Infantil, na relação com as crianças, pelo viés da Psicomotricidade. Em relação às crianças pequenas, há que se questionar a rotina desse professor no tempo/espaço e como os objetos poderiam formar um elo entre professores e alunos. As dificuldades de uma rotina dura entre a burocracia do pedagógico e as práticas libertárias trouxe-me à razão ao pensar na importância da Psicomotricidade nessas relações nas quais o professor é submetido diariamente.

Para isso, a contribuição de referenciais teóricos como Lapiere retrata alguns exemplos de interações possíveis pelo viés da Psicomotricidade. Ao mesmo tempo em que os estudos desse autor possibilitam a reflexão de quão difícil é estar professor, ele também reflete sobre as possibilidades das mudanças de paradigmas. Da minha prática nesses ambientes é que surgiram as indagações quanto às práticas libertárias e a importância da Psicomotricidade na análise de novas atitudes a serem tomadas para que corpos possam usufruir não somente do seu direito à autonomia, sem estar fragmentado por corpo e mente, mas também de estar potente nos espaços de direito.

A proposta é alcançar os objetivos a que se é submetido o trabalho, mas que, para isso, é necessário observar a relevância da autonomia do corpo do professor e que, para tanto, importará mudanças de padrões instituídos ao longo do tempo. Aproximar a Psicomotricidade desses professores foi um resultado que denotou um esforço significativo, mas recompensador quando temos ainda que conviver em ambientes que alojam uma educação com estruturas convencionais e que diferem da necessidade dos sujeitos envolvidos nesse coletivo.

A fração que trago após as observações de estar professora nesses ambientes não é comparada ainda ao que pode o corpo quando este pode ser liberto das amarras do convencional. A Psicomotricidade muito tem a fazer pelos alunos, professores e pela comunidade, mas, entre os alcances positivos, a reflexão é o começo da quebra dos paradigmas que nos envolvem nesse emparedar.

Aproximar os envolvidos desse processo de desconstrução de velhas formas de se impor uma educação a uma aproximação às novas ações pelo viés da Psicomotricidade é o começo do processo para que se atinjam os objetivos propostos neste trabalho e para obter uma educação libertária.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. **A escrita infantil**: evolução e dificuldades. Trad. de Iria Maria Rua de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ALVES, Adriana Andrade; PERROTTA, Camila da Silva; QUINTÃO, Clara de Oliveira Jucá; SUSANO, Cristiane Clemente; SCHAEFER, Katia de Souza e Almeida Bizzo. **Contenção ou liberdade**: o que pode o corpo na escola? In: I Congresso Internacional de Psicomotricidade/XVI Congresso Brasileiro de Psicomotricidade. 2019. Associação Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/contencao-ou-liberdade-o-que-pode-o-corpo-na-escola/>>. Acesso em 10 nov. 2021.

ALVES, Ricardo Carlos Santos. **O corpo do professor**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

BARROS, Manoel de. Menino do mato. In: BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integra. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

COSTA, Eduardo; LOVISARO, Martha. **Transpsicomotricidade**: Psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Trad. Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURRIER, Bernard. **A simbologia do movimento**: Psicomotricidade e Educação. 3. ed. Curitiba: Filosofart, 2004.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: Psicomotricidade Relacional e a formação da personalidade. 2. ed. atualizada.

Curitiba: UFPR: CIAR, 2010.

MASTRASCUSA, Celso; FRANCH, Núria. **Corpo em movimento, corpo em relação**: Psicomotricidade Relacional no ambiente educativo. 1. ed. São Paulo: Conquista: Evangraf, 2016.

MELLO, Henriete. A Transpsicomotricidade Educacional a serviço das dificuldades de aprendizagem. In: COSTA, Eduardo; LOVISARO, Martha. **Transpsicomotricidade**: Psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

SILVA, Osvaldo Luiz. **O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma Literatura Menor**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. 1. ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SCHAEFER, Katia Bizzo. Reflexões e práticas sobre a Transpsicomotricidade no cotidiano da Educação Infantil. In: COSTA, Eduardo; LOVISARO, Martha. **Transpsicomotricidade**: Psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

SCHAEFER, Katia Bizzo. **O corpo como vontade de potência no cotidiano escolar**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corpora, 2021.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.