



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GIZELDA DA COSTA SOUTO

DESENVOLVENDO A AFETIVIDADE ATRAVÉS DA
PSICOMOTRICIDADE: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO A CRIANÇAS
DA CRECHE

CAMPINA GRANDE, PB.
2012

GIZELDA DA COSTA SOUTO

**DESENVOLVENDO A AFETIVIDADE ATRAVÉS DA
PSICOMOTRICIDADE: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO A CRIANÇAS
DA CRECHE**

Trabalho de Conclusão de Curso, natureza artigo, apresentado ao curso de Pedagogia como requisito para obtenção de título de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento á exigência para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

ORIENTADOR: Prof.º. Dr. ÁLVARO LUÍS PESSOA DE FARIAS

CAMPINA GRANDE, PB.
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB.

S726d

Souto, Gizelda da Costa.

Desenvolvendo a afetividade através da
Psicomotricidade [manuscrito]: uma experiência
Junto a crianças da creche / Gizelda da Costa
Souto, 2012.

40 f. : il. : color

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba,
Centro de Educação, 2012.

“Orientação: Prof. Dr. Álvaro Luís Pessoa de
Farias , Departamento de Pedagogia”.

1. Psicomotricidade 2. Educação Infantil 3.
Aprendizagem I. Título.

21. ed. CDD 370.155

GIZELDA DA COSTA SOUTO

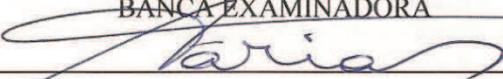
**DESENVOLVENDO A AFETIVIDADE ATRAVÉS DA
PSICOMOTRICIDADE: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO A CRIANÇAS
DA CRECHE**

Trabalho de Conclusão de Curso, natureza artigo, apresentado ao curso de Pedagogia como requisito para obtenção de título de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento á exigência para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

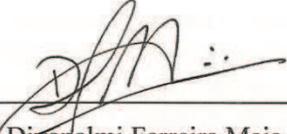
Aprovado em: 29 / Nov / 2012

Nota: 10,0 (Dez)

BANCA EXAMINADORA



Prof^o Dr. Álvaro Luís Pessoa de Farias (Orientador)



Prof^o Dr. Divanalmi Ferreira Maia - UEPB



Prof.^a Ms. Gloria M^a Leitão de Sousa Melo - UEPB

Campina Grande-PB

2012

DESENVOLVENDO A AFETIVIDADE ATRAVÉS DA PSICOMOTRICIDADE: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO A CRIANÇAS DA CRECHE

SOUTO, Gizelda da Costa

RESUMO

Consideramos de fundamental importância, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças que frequentam instituições escolares, as contribuições advindas da psicomotricidade. Na Educação Infantil, o estímulo ao desenvolvimento motor parece indissociável ao estabelecimento de relações afetivas entre adultos e crianças, e entre estas e seus pares. Neste artigo serão apresentadas experiências do estágio docente, desenvolvidas no componente curricular Estágio Supervisionado IV do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, através de um Projeto de Atuação e Investigação Docente (PAID). O referido projeto tinha por objetivo, favorecer relações afetivas através de atividades psicomotoras, junto a crianças de uma instituição de Educação Infantil, localizada na cidade de Remígio - PB. Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de favorecer o debate junto a profissionais que atuam nesse nível de ensino, acerca de práticas pedagógicas que estimulem as relações afetivas através de atividades que envolvam o movimento, o desenvolvimento motor. O artigo traz informações e análises obtidas através de intervenções realizadas em campo de estágio/pesquisa, associada a revisões bibliográficas. Como procedimentos para a pesquisa-ação nós observamos, planejamos, intervimos, registramos e analisamos as práticas com atividades psicomotoras, buscando resgatar a afetividade através das mesmas. Para processar e analisar os dados encontrados e o desempenho na turma do Maternal II nós utilizamos como suporte os registros escritos sobre a participação e o progresso das crianças no decorrer de todos os dias de aplicação do projeto. As intervenções realizadas junto às crianças possibilitou-nos perceber a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento integral destas. Por isso, procuramos intervir junto às crianças, buscando estabelecer o desenvolvimento das relações afetivas, através do movimento corporal. Através dessas relações, observamos que a criança, desde mais tenra idade, faz uso de gestos e outras manifestações reflexas para expressar seus desejos, sentimentos e necessidades. Por estes motivos, concluímos que a afetividade e a psicomotricidade devem estar presentes na Educação Infantil, bem como na vida das crianças, de maneira indissociável e nas mais diversas possibilidades, visando não apenas seu desenvolvimento, mas a harmonia entre o agir, o pensar e o sentir.

Palavras - chave: Afetividade. Psicomotricidade. Desenvolvimento. Crianças.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo serão apresentadas experiências do estágio docente, desenvolvidas no componente curricular Estágio Supervisionado IV do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, através de um Projeto de Atuação e Investigação Docente (PAID). O referido projeto tinha por objetivo, favorecer relações afetivas através de atividades psicomotoras, junto a crianças da Creche Municipal Profª Socorro Viana, localizada na cidade de Remígio - PB. Inicialmente, como pesquisadores, nossas atividades consistiram basicamente em conhecer, observar e intervir na rotina das crianças. Nosso objetivo foi o de estabelecer e desenvolver relações afetivas a partir de práticas psicomotoras entre as crianças que frequentam o Maternal II na Creche Municipal Profª Socorro Viana, para que assim, estas possam se relacionar melhor tanto entre elas quanto com as pessoas com quem convivem.

Tendo em vista tudo que foi verificado ao longo do Estágio Supervisionado IV, constatamos, com base em observações e conversas com as professoras, que as crianças desta Creche, em especial as que estão na turma Maternal II, são carentes de muitas coisas, inclusive afeto. Por isso, acreditamos que estabelecer relações afetivas a partir do seu convívio em sala de aula é uma maneira de desenvolver nestas crianças a afetividade. Logo, afirmamos que é muito difícil dissociar a afetividade da educação infantil, pois, o afeto envolve sentimentos, interesses e desejos, tanto por parte do/a educador/a, quanto por parte do educando/a. Além disso, quando uma criança começa a frequentar a escola, ela inicia um novo ciclo em sua vida, onde irão ocorrer situações novas e importantes para o desenvolvimento da sua aprendizagem, vale salientar que sua interação com o/a professor/a e colegas irá representar um momento importante na em sua socialização.

Neste sentido, buscando estabelecer o desenvolvimento das relações afetivas, a Psicomotricidade vem com papel fundamental para que isto ocorra, pois, as ações respaldadas nas contribuições da Psicomotricidade promovem situações que colocam o corpo da criança em movimento, favorecendo o seu desenvolvimento como um todo. A Psicomotricidade proporciona a harmonia entre o agir, o pensar e o sentir, tais aspectos são considerados essenciais ao desenvolvimento da criança, além de estimular a criatividade, a percepção e a participação direta ou indireta da criança nas aulas. Assim, conforme MOTA (2009, p.74):

[...] a educação psicomotora busca a harmonia entre o agir (corpo), o sentir (afetividade) e o pensar (inteligência). Atua de maneira educativa e preventiva quando vê o ser humano como um todo indivisível, valorizando o corpo, o movimento e a subjetividade de cada ser com seu próprio ritmo; educando mente e corpo ao mesmo tempo em que favorece a construção da personalidade.

Por estes motivos e conforme o exposto, compreendemos que a afetividade e a Psicomotricidade se fazem presentes na Educação Infantil de maneira indissociável e nas mais diversas possibilidades. Com base nestes pressupostos, buscamos envolver as crianças no ambiente escolar, tendo por meio da Psicomotricidade a oportunidade de resgatar e estabelecer laços afetivos juntamente a outras crianças, bem como com as pessoas que constituem seu meio. Desta forma, será possível que as crianças eduquem o corpo e a mente ao mesmo tempo, além disso, irão se sentir acolhidas e seguras, preparando-se, assim, para viver na realidade que as cercam. Baseando-se nas afirmações de Machado e Vinícius (2010, p. 22) que descrevem a psicomotricidade como uma “ciência que pensa e analisa o ser humano através das suas relações e a forma como elas proporcionam um bom desenvolvimento humano, seja em seus aspectos afetivos, cognitivos e motores”, asseguramos que a Psicomotricidade ensina, transforma e resgata a afetividade das crianças de tal maneira que seu desenvolvimento corporal e emocional torna-se integral.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - AFETIVIDADE DA CRIANÇA NO ÂMBITO ESCOLAR

Elaborar conceitos acerca das relações que se estabelecem entre aspectos cognitivos e afetivos, no que diz respeito ao ambiente da Educação Infantil, vem sendo um verdadeiro dilema ao longo dos estudos sobre esta temática. É preciso considerar que cognição e afetividade envolvem inúmeros fatores que vão desde questões relativas à espécie humana até as minuciosas vivências do indivíduo na sua singularidade, e de acordo com o seu contexto social. Por isso, deve-se refletir sobre a importância da cultura, partindo das ideias que Vygotsky (1998) elaborou sobre educação escolar e desenvolvimento humano.

Os estudos de Vygotsky (1998) no que se referem às emoções tiveram início visando a reelaboração dos estudos anteriores feitos por Descartes, que acreditava na separação do corpo e da mente. Para Vygotsky (1998) o correto é que se compreendam os aspectos

intelectuais e afetivos de maneira integrada, só assim será possível entender o pensamento humano, analisando os processos internos e externos que acontecem com a criança, tanto no plano físico quanto mental. Segundo este teórico as emoções mudam de acordo com o desenvolvimento da criança, além disso, é possível afirmar que os sentimentos nunca são experimentados de forma pura, pois o meio influencia diretamente na construção dos seus conceitos sobre afetividade. Articulando a teoria com a realidade pode-se dizer que a criança inicia suas aprendizagens sobre afetos e emoções desde que nasce até o fim de sua vida. Conforme afirma Vygotsky (2001, p.143), podemos entender que:

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse alunado.

Baseando-se nesta perspectiva, afirmamos que o aspecto afetivo representa um importante papel no desenvolvimento intelectual da criança e pode acelerar ou diminuir o ritmo da sua aprendizagem. Cada criança manifesta características próprias, existem aquelas que são mais tímidas e que demoram a interagir com os colegas, estas necessitam de estímulos para garantir a interação. Outras são bem agitadas e interagem com mais facilidade. Acreditamos que o/a professor/a deve receber bem seus/suas alunos/as, procurar compreendê-los/as e estabelecer relações de afeto que sejam positivas para que a interação aconteça sem maiores dificuldades.

Vygotsky (1996) examinou em seus estudos que cada criança trás consigo uma história, por isso, o/a educador/a não pode desprezar sua realidade, afinal ela já tem em sua memória experiências que vão interferir ou favorecer em suas interações com o meio e nas suas aprendizagens. De acordo com este ponto de vista, compreende-se a afirmação que Vygotsky (1996, p. 108 *apud* DRAGO E RODRIGUES, 2009) faz:

[...] O princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir a conduta do escolar na linha de prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de alcance desse fim.

Esta asseveração indica que os/as educadores/as devem compreender que as transformações pelas quais as crianças irão passar ao longo do seu desenvolvimento mediante suas atuações na sala de aula, são importantes e irão repercutir na inteligência da criança e profundamente na vida afetiva dela. Para as crianças os processos cognitivos e afetivos são

permeados pelas situações do cotidiano, e por este motivo, o/a educador/a deve pensar sobre suas atitudes em sala de aula. Assim, sabendo que a criança é um ser social e trás consigo algumas experiências, entendemos que, devido suas experiências anteriores, uma criança pode apresentar problemas emocionais por ter presenciado algo que lhe marcou de uma maneira que a deixou apática, causando uma falha na formação da estrutura do “Eu”, mas mesmo assim aos poucos ela vai constituindo seu sujeito do inconsciente.

A criança não nasce pronta, nem tampouco vai ser uma pessoa exatamente como os seus pais querem, será a partir da sua interação com os acontecimentos em sua vida, relacionando com o que já vivenciou que irá definir a constituição do “Eu”. É interessante destacar que o/a educador/a na escola tem o papel de educar, mas ultimamente está se sobrecarregando com responsabilidades que não pertencem apenas a ele/a, mas também a família e a sociedade. Por isso, para que a criança se desenvolva bem, é indispensável que os pais visitem a escola e se interessem pelo que acontece com seus/suas filhos/as.

Assemelhando este aspecto da relação que existe entre desenvolvimento e a influencia do meio, entende-se que os estudos sobre afetividade estão atrelados a questão da linguagem, existem vários estudos sobre o pensamento e linguagem da criança. Voltando-se para a importância que foi dada a linguagem no que diz respeito às interações da criança com o meio e conseqüentemente com as relações afetivas no mesmo, destacamos os teóricos Piaget e Vygotsky. O primeiro é um estudioso que desenvolveu várias teorias sobre esta área. De acordo com as concepções de Piaget, o pensamento aparece antes da linguagem, esta é apenas uma das suas formas de expressão. A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensório motor e não da linguagem. A linguagem somente surgirá depois que a criança tiver alcançado um determinado nível de habilidades mentais, assim ela se sujeita aos processos de pensamento. Para ele, as conversas das crianças podem ser divididas e classificadas em dois grupos: o egocêntrico e o socializado. Piaget (1929, p. 56, *apud* VYGOTSKY 1998, p.18), diz, “poder-se-ia dizer que o adulto pensa socialmente. Mesmo quando se encontra só, ao passo que as crianças com menos de sete anos pensam e falam egocêntricamente, mesmo em sociedade com os outros”.

Acreditamos que a classificação que corresponde a fala egocêntrica, diz respeito ao momento em que a criança fala apenas para si própria, sem se preocupar com quem a cerca. Já a fala socializada equivale ao momento em que a criança estabelece comunicação com as outras pessoas. De acordo com as experiências de Piaget, as crianças em idade pré-escolar

apresentam a fala egocêntrica de uma maneira mais evidenciada do que a fala socializada, sua teoria afirma que a fala egocêntrica simplesmente irá desaparecer com o tempo.

Voltando-se para Vygotsky (1998) que também se aprofundou nestas questões da linguagem e do pensamento da criança, é possível compreender que a fala egocêntrica da criança se refere a busca e o planejamento da solução de um problema, esta fala pode marcar o resultado final ou um momento crítico em uma determinada atividade. Existe a hipótese de que a fala egocêntrica seja a transição na evolução da fala oral para a fala interior, isto ocorre naturalmente, na medida em que a criança vai crescendo. Vygotsky (1998, p.22) vem nos dizer, que [...] “Essas semelhanças levam-nos a admitir que, ao desaparecer de vista, a fala egocêntrica não se atrofia, mas “se esconde”, isto é, transforma-se em fala interior.” Esta afirmação pressupõe que a fala egocêntrica não desaparece de uma hora para outra, mas que ela esconde-se, transformando-se na fala interior. O conceito de fala egocêntrica da criança pode ser relacionado com a fala interior do adulto, pois assim como na criança, ela desempenha o mesmo papel de “pensar para si próprio”.

Acreditamos que Vygotsky e Piaget discordam com relação à função da fala egocêntrica no comportamento da criança, pois, para Piaget (1998), a fala egocêntrica não cumpre nenhuma função verdadeiramente útil; já Vygotsky (1998), acredita que a fala egocêntrica assume um papel definido e importante, ele acredita na ideia de continuidade entre pensamento e linguagem. Então, considerando o que Vygotsky (1998) relatou sobre a linguagem, percebemos a importância da linguagem e das expressões corporais nas relações afetivas entre adulto/crianças e crianças/crianças, pois, muitas vezes falta diálogo, atenção e aproximação entre eles/as. Presumimos que é neste momento que o envolvimento da família e da escola vai fazer a diferença para que a criança fale e demonstre o que sente, o que pensa e o que deseja.

Enfatizando, novamente, a importância da afetividade no âmbito escolar, Mota, Silva e Nascimento (2009, p. 67), esclarecem que:

O desempenho no desenvolvimento intelectual das crianças é diretamente influenciado pelos sentimentos que as atividades escolares despertam. A partir daí, muitos problemas de aprendizagem podem ser explicados pela ausência ou mau uso da afetividade na infância. Portanto, é de suma importância que os profissionais da educação conheçam como se dá o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, para um melhor acompanhamento e envolvimento dos mesmos no processo de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, percebemos que a afetividade e inteligência estão diretamente ligadas e que estas se desenvolvem juntas. A escola e seus componentes vêm para a criança como um meio para que seus aspectos afetivos e cognitivos possam ser mais bem desenvolvidos e também para que esta possa se tornar hábil no seu pensar e no seu agir. Por isso, na escola deve ser propiciado às crianças o incentivo a livre expressão, a participação e a interação com todos/as. Desta forma, podemos afirmar que quando tudo isto acontece no âmbito escolar às crianças tem a oportunidade de não apenas adquirir conhecimento, mas de se preparar para a vida e seus desafios.

2.2 - A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A psicomotricidade consiste numa ciência que estuda o homem no que diz respeito ao corpo em movimento e as relações que este estabelece com o mundo interno e externo. Aplicando esta ciência na Educação Infantil, evidencia-se sua importância devido ao momento da vida em que o ser humano se encontra: a infância. Durante a infância o movimento do corpo tem extremo destaque, pois é nesta fase da vida que as crianças estão desenvolvendo as habilidades motoras, além de várias outras potencialidades. Partindo de movimentos de coordenação motora global até os de coordenação motora fina, a criança desenvolve sua inteligência e torna-se capaz de ampliar sua aprendizagem. Neste sentido, Fonseca (1988) comenta que a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio.

É de fundamental importância trazer para a escola e para a vida da criança o seu corpo em movimento. Através do uso adequado da psicomotricidade, as crianças podem se desenvolver plenamente, pois uma criança que brinca, principalmente, entra em contato com a descoberta e o convívio com sensações que potencializam seu desenvolvimento, bem como sua aprendizagem. Fonseca (1998) comenta que o movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo. Por este motivo, entre outros, quando o/a educador/a leva a psicomotricidade para o âmbito escolar, deve planejar, sabendo que sua mediação e suas orientações favorecem o envolvimento e o desempenho das crianças no desenrolar das atividades psicomotoras, afinal a psicomotricidade é uma ferramenta importante para que as crianças possam formar seu alicerce psicomotor.

Na medida em que as crianças vão se desenvolvendo seus movimentos passam pela maturação, para que assim, elas possam alcançar a organização psicomotora, que é indispensável para sua aprendizagem e para seu desenvolvimento integral. A partir da afirmativa de Gonçalves (2010, p.295), entendemos que:

O que diferencia uma atividade puramente motora de uma estimulação psicomotora é a intenção planejada, a necessidade de um plano de ação para chegar ao fim desejado, inerente da psicomotricidade. A criança, na atividade psicomotora, é provocada a se desorganizar corporalmente para buscar respostas mais ajustadas ao estímulo que lhe foi apresentado.

É justamente o ato de planejar as atividades psicomotoras e os objetivos que se pretendem alcançar com elas, que levam as crianças a responderem com êxito. O/a educador/a precisa buscar meios para que sua metodologia envolva a criança, para que esta sinta-se atraída pela atividade psicomotora que vai ser realizada, é importante destacar também que as crianças devem perceber que a participação e o envolvimento de todas é muito importante.

Com o crescimento e a aprendizagem a criança adquire novas habilidades, fornecendo oportunidade para o desenvolvimento do corpo e da mente. O desenvolvimento motor, por exemplo, tem importância no comportamento emocional da criança, pois este se volta para o uso da sua força, da rapidez e do seu desempenho em atividades nas quais a criança pode ser bem sucedida, ou não. O comportamento motor serve também como veículo de contato social, onde a criança o utiliza para cooperar com outras pessoas. Assim, Fonseca (1998) comenta que o movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo.

Tal estimulação levará o sujeito a experimentações concretas e significativas, possibilitando a ele manipular e se apropriar do meio em que está inserido, comunicando-se com ele; organizando-se e desorganizando-se, para se chegar a construção de uma base sólida que o estruture enquanto sujeito. (Gonçalves 2010, p.85)

Fica entendido que o/a educador/a pode modelar os movimentos das crianças e tornar eficiente a execução dos mesmos, tendo em vista alcançar algum objetivo previamente pensado, este objetivo deve estar ligado a algo que deseja ser trabalhado com as crianças, visando o seu desenvolvimento.

Englobando desde aspectos motores, sensoriais, perceptivos, cognitivos e afetivos, compreendemos que a psicomotricidade favorece o desenvolvimento integral das crianças.

Voltando-se para a afetividade, destacamos que através da psicomotricidade, a criança desde muito cedo, faz uso de gestos e outras manifestações reflexas para expressar seus desejos e necessidades. Antes de qualquer coisa, devemos considerar que as condutas afetivas não são apenas reações às experiências que as crianças têm, mas são mais do que isso, são formadoras de experiências, pois, aos poucos as crianças vão se apropriando das experiências vividas e transformando-as em atitudes voluntárias. É isso que Oliveira (2001, p.33) vem reiterar, “pouco a pouco, a criança começa a se expressar através dos gestos que estão ligados a esfera afetiva e que são, portanto, o escape das emoções vividas. Este mundo das emoções mais tarde dará origem ao mundo da representação”.

Quanto mais as crianças forem colocadas em situações nas quais elas tenham que repensar sobre o movimento que desejam realizar, conseqüentemente, elas irão reelaborar seus movimentos, fazendo assim com que sua cognição e organização motora e emocional sejam estimuladas, construídas e reconstruídas. Por isso, confirmamos que o aspecto afetivo tem fundamental importância na formação do intelecto de cada criança, assim, a psicomotricidade é um meio para que seja possível educar a mente e o corpo ao mesmo tempo.

Cada vez mais é imprescindível que os/as educadores/as busquem conhecimentos sobre a psicomotricidade. Tendo em vista que esta propicia a organização corporal das crianças, evidenciamos a importância desta organização, afinal ela é referência para o pleno desenvolvimento das crianças, bem como para suas interações com o meio. Assim, destacamos que é importante ter conhecimentos sobre determinados aspectos do desenvolvimento das crianças: coordenação motora global, coordenação motora fina, esquema corporal, lateralidade e estruturação espacial e temporal.

Na medida em que nosso corpo se desenvolve e se modifica, igualmente, nossas aprendizagens motoras são necessárias e a cada fase de desenvolvimento do nosso corpo, é esperado que novas capacidades motoras apareçam. Através da influência da maturação, a criança é conduzida a melhor posição para aprender e com suas experiências nas atividades motoras, devidamente reguladas com a maturação, pode atingir um melhor grau de eficiência nas suas habilidades motoras. Muitas atividades motoras requerem não só coordenações motoras complexas como, também maior período de atenção ou processos de concentração mental. Por coordenação motora global, entendemos que é a competência que a criança tem para correr, pular, saltar, subir, outras. Diz respeito a capacidade que a criança tem de saber manter o equilíbrio mediante as situações já citadas. Oliveira (2011, p 41) ressalta que:

Através da movimentação e da experimentação, o indivíduo procura seu eixo corporal, vai se adaptando e buscando um equilíbrio cada vez melhor. Consequentemente, vai coordenando seus movimentos, vai se conscientizando de seus corpos e de suas posturas. Quanto maior o equilíbrio, mais econômica será a atividade do sujeito e mais coordenadas serão suas ações.

Ao poucos a criança vai adquirindo condições para realizar vários movimentos, sabendo dosá-los e organizá-los, sem perder o equilíbrio e a coordenação.

A coordenação motora fina é aquela que predispõe o desenvolvimento gradual de habilidades delicadas, geralmente executadas com mãos e dedos. Estas habilidades conduzem a atitudes que levam a criança a escrever e ler. A criança, na medida em que é estimulada passa a desenvolver uma coordenação mais elaborada, preparando-se para manipular objetos pequenos ou delicados. Almeida (2006, p.49) acrescenta que, “esta coordenação diz respeito aos trabalhos mais finos, aqueles que podem ser executados com auxílio das mãos e dos dedos, especificamente aqueles com importância de uso entre mãos e olhos”.

No que se refere ao esquema corporal, entendemos que é o resultado de um processo, no qual a criança vai aumentando a percepção que tem de seu corpo, facilitando assim, o desenvolvimento de habilidades motoras que necessitem de discriminação perceptiva em sua ação no meio. Machado e Vinícius (2010, p. 30) nos dizem que:

É na organização das sensações relativas ao próprio corpo, que o indivíduo vai interiorizando através dos estímulos que recebe do meio ambiente. Assim vai mapeando o seu corpo e torna-se capaz de identificar e localizar as diferentes partes do corpo, suas posturas e atitudes em relação ao mundo exterior.

Sendo cada corpo a expressão da individualidade de cada criança, acreditamos que no momento em que a criança vai desenvolvendo seu esquema corporal, ela consegue perceber-se e perceber as coisas que a cercam em função do seu próprio corpo. Podendo assim, se distinguir em relação aos objetos que estão em seu entorno, podendo também observá-los e manipula-los. Este aspecto da psicomotricidade nos remete a outro, que é a lateralidade. A propensão que a criança apresenta para usar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro significa expor que existe nela um predomínio motor, isso caracteriza a lateralidade. A lateralidade é definida pelo cérebro que é quem comanda os movimentos e determina que um lado do corpo, por exemplo, inicie a ação que a criança pretende executar. Este lado do corpo é o lado dominante e geralmente apresenta maior força muscular e mais rapidez, no entanto,

não podemos esquecer que o outro lado auxilia na ação, fazendo assim com que um complemente o outro.

Além dos aspectos já citados, temos ainda a estruturação espacial e temporal. A área funcional da psicomotricidade que se destina a estruturação espacial corresponde à necessidade que a criança tem de se posicionar no espaço, entendendo que seu corpo faz parte do meio onde ele se desloca, sem esquecer tudo o que a cerca. Isto é essencial para que a criança possa conviver em sociedade, pois é a partir da estruturação espacial que a criança consegue se situar no meio em que vive e estabelecer relações entre pessoas e objetos. Já a estruturação temporal, implica na noção de tempo que a criança tem e é atrelada às questões de estruturação espacial. Podemos dizer que a habilidade que a criança vai construindo para posicionar os fatos que acontecem na sua vida, de acordo com a sequência que sucederam, é a estruturação temporal. Esta habilidade servirá a criança, não apenas para relatar situações ordenadamente, mas também para emitir sua fala de maneira ordenada e sucessiva. Tanto a estruturação espacial, quanto a temporal passam por etapas e exigem da criança o desenvolvimento de novas aptidões para ela possa conseguir harmonia nos seus movimentos e nas suas expressões.

Seguindo esta linha de pensamento, enfatizamos o que Mota (2009, p.79-80), descreve:

Além de conhecimentos acerca do desenvolvimento motor, outro aspecto a ser considerado na Educação Infantil é a construção de conceitos de psicomotricidade pelo próprio educador, a partir de suas experiências corpóreas. Neste sentido, vale lembrar que, assim como são fundamentais para as crianças as diversas atividades psicomotoras, estas são também indispensáveis aos que educam. A consciência do corpo, de suas possibilidades e limites proporciona a construção do autoconceito, equilíbrio, coordenação, estruturação do espaço, expressão de sentimentos e do pensamento.

Com base nestas afirmações, percebemos que são inúmeros os benefícios que a psicomotricidade pode trazer tanto para as crianças, quanto para os/as educadores/as. Fazendo o uso adequado das atividades psicomotoras os/as educadores/as devem buscar propiciar as crianças o prazer ao usar seu próprio corpo para se expressar e interagir no meio em que vivem, participando e acrescentando sempre algo a mais às suas vivências e ao seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que devem ser observadas as relações que as crianças apresentam no âmbito escolar e especialmente na sala de aula com as próprias crianças e também com o adulto que nela se encontra. Assim, não podemos esquecer o que Oliveira (2011, p. 37)

esclarece, pois “é muito importante que o professor demonstre carinho e aceitação integral do aluno para que este passe a confiar mais em si mesmo e consiga expandir-se e equilibrar-se”.

Quando a relação que se dá na sala de aula entre professor/a e aluno/a e aluno/a e aluno/a é boa, a afetividade aumenta e conseqüentemente, estes, envolvem-se mais nas atividades psicomotoras que o/a professor/a pretende mediar, quanto mais envolvimento entre estes que compõem o ambiente melhor. Por isso, é necessário que o/a educador/a sempre tome o cuidado de observar as crianças no meio escolar, para que possa perceber e evitar, principalmente em seus primeiros anos de escolaridade, a formação de bloqueios ou desequilíbrios que venham a prejudicar o desenvolvimento delas.

Observando as crianças, é notório que seus corpos falam e com atividades psicomotoras mediadas, esta linguagem é expressa claramente. Sabendo que a psicomotricidade deve fazer parte do cotidiano das crianças de maneira natural, para que seus processos de desenvolvimento e aprendizagem sejam favorecidos, destacamos como atividades psicomotoras: o brincar, as brincadeiras e os jogos. Mrech, (2010, p.155) destaca:

Tradicionalmente acredita-se que há um vínculo direto e imediato entre a criança, o brinquedo e o brincar. Parte-se da ideia de que a criança, na história da humanidade, sempre teve brinquedos e brincou. Não havendo nada mais natural que a associação criança, brincadeira e jogos infantis.

No entanto, isto é questionável, pois ao longo dos anos e dos processos culturais e históricos percebemos que as crianças passaram por inúmeras alterações em seu jeito de pensar e agir, sempre sob a intervenção dos adultos e de acordo com a época em que viviam.

Antes de tudo, temos que lembrar que é quase impossível definir o que é brincar. Mas, para nortear nossos pensamentos, podemos dizer que a questão do brincar pode ser concebida como as atividades livres e espontâneas realizadas pela criança, estas podem ser mediadas pelo/a educador/a. Os estudos de Dantas (2010) apontam que o brincar é a forma mais livre e individual, que designam as formas mais primitivas de exercício funcional. A partir das interações com o meio, a criança associa seus gestos, sua fala e praticamente tudo que está a sua volta com o brincar. Na medida em que a criança vai crescendo e a diversidade de oportunidades para o brincar vão surgindo, a criança evolui no seu brincar, podendo, por exemplo, brincar de dançar, de pintar, de ser super-herói, entre outros/as. Ao se deparar com estas situações, o/a educador/a deve propor o que pode ser feito e não impor o que a criança deve fazer, para que assim não seja retirada a liberdade e a criatividade que a criança necessita e expressa.

Dedicar parte do seu tempo às brincadeiras, também é um fator que contribui para o desenvolvimento das crianças. Permitir a criança o contato com brincadeiras que desencadeiam a sua criatividade, a fantasia e a afetividade, faz com que elas, aos poucos, sintam-se sujeitos que integram o mundo e que nele podem atuar. Quando educadores/as levam tais práticas à sala de aula e as mesclam com os conteúdos que pretende trabalhar, estes/as passam não a perder tempo, mas sim a ganhá-lo. Além disso, passam a entenderem as necessidades das crianças, podendo intervir, mas sempre as respeitando no seu jeito de ser criança. Brandão, Melo e Mota (2009, p.40), elucidam a seguinte questão:

[...] cabe ressaltar a primazia da brincadeira no cotidiano escolar, sobretudo na educação infantil, a qual se constitui elemento desencadeador do desenvolvimento da criança (nos aspectos físico, moral, afetivo, cognitivo) e da construção da identidade e da autonomia, bem como a sociabilidade, além de deixa-la ser feliz.

Neste sentido, durante as brincadeiras as crianças tem o ensejo de sentirem-se livres e autônomas nas suas ações e em suas decisões, é na brincadeira que elas saem da realidade e partem para a fantasia, onde tudo pode ser possível. No momento em que as crianças estão brincando, elas relaxam e ao mesmo tempo se desenvolvem mentalmente, cognitivamente e afetivamente, é justamente por isso que entendemos que as brincadeiras são tão essenciais para a vida das crianças. Assim, Kishimoto (2010, p15), vem nos dizer que:

A brincadeira oferece a oportunidade para a criança explorar, aprender a linguagem e solucionar problemas. Educar e desenvolver a criança significa introduzir brincadeiras mediadas pela ação do adulto, sem omitir a cultura, o repertório de imagens sociais e culturais que enriquecem o imaginário infantil.

No decorrer das brincadeiras mediadas, são oferecidas inúmeras chances para que as crianças experimentem comportamentos que só são possíveis durante esta ocasião. Nas brincadeiras livres as crianças sentem-se livres de qualquer pressão ou cobrança, mas é na brincadeira mediada com a orientação do/a educador/a que as intenções das crianças podem ser levadas a um fim educativo. No entanto, ressaltamos que o ideal é que as brincadeiras façam parte do universo infantil nas formas livres e orientadas, pois ambas tem seu valor e é a partir delas que as crianças podem descobrir, relacionar e buscar soluções para situações vivenciadas no seu contexto.

Partindo para o que diz respeito aos jogos, notamos que estes são imprescindíveis aos trabalhos pedagógicos dos/as educadores/as, sem dúvida tem grande valor educativo, pois contribuem para a assimilação de normas de convivência em sociedade, por exemplo. Destacamos o que Kishimoto (2010, p. 140) ressalta, “o jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo, proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco”.

Os jogos infantis são meios que viabilizam a descoberta de regras, são instrumentos que propiciam a educação e facilitam o ensino de conteúdos e mais do que isso, é veículo de expressão de qualidades naturais da criança. Cooperando efetivamente para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, os jogos infantis colaboram para aquisições cognitivas relevantes, bem como para experiências sociais, preparando assim a criança para ocupar um lugar na vida adulta.

Mencionar o brincar, as brincadeiras e os jogos infantis, nos leva a pensar sobre o lúdico no ambiente escolar. Quando a criança brinca, aos poucos ela constrói sua cultura lúdica, pois vai acumulando experiências. Assim, na escola, o/a educador/a pode vir a favorecer a construção dessa cultura. A partir do momento em que o/a educador/a leva brinquedos, brincadeiras e outros objetos que dão sentido concreto aos seus objetivos da aula, implica dizer que este/a educador/a está trabalhando com o lúdico. De acordo com Angotti (2006, p. 21), percebemos que:

[...] o entendimento do caráter lúdico não se restrinja apenas às situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios do prazer e da liberdade, sobretudo a liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações, enfim de se permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador contumaz do mundo para devorá-lo, entendê-lo e de fazer parte de maneira intensamente participativa e significativa.

Desta forma, fica entendido que o trabalho com o lúdico favorece o envolvimento e o prazer da criança, ao brincar e aprender simultaneamente é facilitada a construção de novos conhecimentos para a criança. O lúdico trás para a criança a aprendizagem significativa, dentro dos aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

Com base em todos estes aspectos apresentados, compreendemos sua relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que todos eles constituem a psicomotricidade e que esta por sua vez está associada a desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e à personalidade da criança. Não podemos esquecer que criança faz uso do seu corpo

para demonstrar o que sente e também o que sabe. Neste sentido, a psicomotricidade deve fazer parte do âmbito escolar, servindo como um recurso motivador para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para isso, o/a educador deve obter conhecimentos sobre a psicomotricidade, buscando atender a demanda das crianças e suas particularidades. Desta forma, entendemos que a psicomotricidade auxilia e capacita melhor às crianças, partindo especialmente do uso de movimentos, dentre outros elementos, para que estas alcancem o seu desenvolvimento de maneira integral.

3. METODOLOGIA

A pesquisa de campo foi realizada na Creche Municipal Prof^a Socorro Viana, localizada na Rua: Manoel Bento, s/n, no Bairro: São Judas Tadeu, na cidade de Remígio - PB. Com uma população total de 16 crianças, sendo 09 Masculinos e 07 Femininas, compondo a Turma: Maternal II. Sobre o critério de inclusão e exclusão estão as crianças que não estiveram presentes nos dias de observação e aplicação do projeto, devido suas ausências na instituição. As demais crianças participaram de todo processo de observação e atuação da referida pesquisa. Em um período de dois meses, comparecendo a Creche já mencionada duas vezes por semana, tivemos como procedimentos para a pesquisa-ação a realização de observações do comportamento das crianças no cotidiano da Creche, planejamentos sobre quais ações seriam desenvolvidas, intervenções com as ações planejadas, registros e análises das práticas com atividades psicomotoras, nas quais buscamos resgatar e desenvolver a afetividade. Para processar e analisar os dados encontrados e o desempenho na turma do Maternal II nós utilizamos como suporte os registros escritos sobre a participação e o progresso das crianças nas atividades desenvolvidas no decorrer de todos os dias de aplicação do projeto. Além disso, nos debruçamos sobre aportes teóricos que embasam as áreas da Afetividade e da Psicomotricidade. Para mencionar as crianças e suas determinadas atitudes no decorrer do texto não utilizamos seus nomes próprios, mas sim a palavra “Aluno/a” e números para referencia-las, como: Aluno 1 e Aluna 2. O presente projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB. Todos os voluntários da pesquisa foram previamente esclarecidos sobre os objetivos do estudo e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido concordando em participarem da pesquisa. Os pesquisadores concordaram em assumir a responsabilidade de cumprir fielmente as diretrizes

regulamentadoras emanadas da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e suas Complementares, outorgada pelo Decreto nº 93833, de 24 de janeiro de 1987, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

4. DADOS E ANÁLISE DO ESTUDO

4.1- OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA SALA DE AULA DA CRECHE

De acordo com as observações percebemos que a Creche Municipal Profª Socorro Viana é um estabelecimento de ensino público, que atende em sua maioria a crianças de baixa renda do município, oferecendo turmas de Educação Infantil. Segundo relatos da Gestora, tem como objetivo possibilitar as crianças a integração e a socialização e visa uma prática pedagógica criativa, desenvolvida através de trabalhos e atividades lúdicas com as crianças. As bases dessas atividades consistem em princípios de igualdade, respeito recíproco, liberdade e solidariedade, dispendo-se a formar cidadãos conscientes. Busca-se promover as crianças a possibilidade da aprendizagem, inclusive através de brincadeiras, de forma simples e prazerosa.

A sala de aula na qual efetivamos o projeto que originou este artigo encontra-se na Creche Municipal Profª Socorro Viana que está localizada na rua: Manoel Bento, s/n, no bairro: São Judas Tadeu, Remigio, P. B. Esta instituição presta seus serviços em três turmas: Maternal I, II e III. O horário de funcionamento é integral, das 07h30min às 16h30min, com turmas de crianças com faixa etária dos dois aos quatro anos de idade, cada sala de aula tem um número aproximado de vinte crianças. Observamos que o espaço físico da creche é regular, contudo o refeitório deveria ser maior para receber as crianças com mais comodidade.

Baseando-se nestes aspectos e sabendo da importância de conhecer e entender o espaço da sala de aula, buscamos compreender o que é uma sala de aula, pois isto é um fator que implica diretamente nas atitudes que o/a docente realiza nela. Considerando este aspecto, para que o/a docente organize o cotidiano das crianças ele/a precisa pensar sobre a realidade na qual se encontra e, além disso, na realidade a qual as crianças são provenientes. A partir do momento que o/ a docente observa o ambiente da sala de aula e seus componentes, torna-se mais fácil a sua organização para colocar em prática um trabalho planejado e comprometido

para a efetiva participação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, afirma Araújo (1988, p.41):

A sala de aula implica fundamentalmente na relação professor-aluno, relação essa sobre determinante em relação às demais no interior da escola. Dentro dela (sala de aula), só o professor e seus alunos vivenciam, em tempo parcial e determinado, a complexa trama da existência humana, encaminhados que são por um tipo de fenômeno educativo, o escolar.

A sala de aula deve ser um ambiente onde o/a docente não apenas ensina, mas também aprende, envolve-se com as crianças, entende suas atitudes e respeita seus limites. Este é o lugar onde a criança permanece a maior parte do tempo quando está na escola, é na sala de aula que o/a docente terá a oportunidade de conhecer as crianças e entender que todas têm suas diferenças, dessa forma, será possível compreender que todas têm capacidades que podem ser desenvolvidas. Na sala de aula deve manter-se um contexto democrático, onde o/a docente desenvolve as atividades e tem atitudes voltadas para a construção da cidadania, fazendo com que as crianças percebam que todas são diferentes, mas todas devem ser respeitadas.

A participação das crianças nas atividades em sala de aula, muitas vezes, depende do planejamento que o/s docente faz. Este planejamento corresponde ao modo como o/a docente vai utilizar o tempo e o espaço em sala de aula, ou seja, antecipar mentalmente as ações que deseja realizar para que posteriormente sejam colocadas em prática de acordo com o previsto. Além disso, o/a docente deve esforçar-se para que as ações planejadas realmente aconteçam, por esta razão, ele/a precisa ter compromisso em sua prática. Entende-se que “planejar [...], é tentar intervir no vir-a-ser, antever, amarrar ao nosso desejo os acontecimentos do tempo futuro” (Vasconcelos, 1999, p.83).

Neste sentido, assim como nos outros níveis de ensino, na educação infantil o/a docente deve planejar e ter como premissa a intenção de que os discentes sejam integrados nas relações estabelecidas dentro do espaço da sala de aula. Para isso, é necessário que se estabeleça diálogo entre adulto e criança, assim haverá vinculação das intenções do/a docente aos interesses das crianças dentro da sala de aula.

Iniciando a observação que realizamos na sala do Maternal II, notamos que a professora não havia planejado a aula naquele dia. A professora apenas olhava as crianças e procurava deixá-las à vontade, estas logo foram ficando dispersas, durante toda a manhã a

professora não fez intervenções com atividades ou brincadeiras, ela apenas olhou as crianças, o que nos faz presumir falta de compromisso. Segundo Angotti (2006, p. 21):

O corpo deve ser entendido e trabalhado enquanto primeiro brinquedo e instrumento de ludicidade infantil, enquanto ferramenta fundamental para as elaborações de leituras interpretativas de mundo, potencial decorrente da utilização dos órgãos dos sentidos que permitem a agudeza das percepções, das observações, dos sentimentos, das interpretações, elaborações e das condições de livre expressão.

Sendo o próprio corpo da criança um instrumento de aprendizagem que neste caso não foi aproveitado, deduzimos que o fato da professora não ter planejado nada, fez com que as crianças ficassem espalhadas pela sala. Em nosso entendimento, propostas de atividades e brincadeiras deveriam ser apresentadas às crianças e desenvolvidas sob mediação da professora, de forma lúdica, para que as crianças sentissem prazer em realizá-las.

Percebendo que neste primeiro dia de observação a professora e a monitora não levaram atividades para sala de aula, nos remetemos a Zanini e Leite (2008, p.83), que afirmam:

Para que a rotina aconteça e o grupo se constitua, é preciso constância, compromisso de tempo, horário, atividades, participantes. A constância possibilita o aprofundamento dos movimentos do processo de aprendizagem. Assim, o educador deve estar atento a essa rotina, aos ritmos do grupo, aos ritmos de cada um.

Esta falta de constância na rotina de atividades faz com que as crianças não desenvolvam aspectos físicos, cognitivos e sócio-afetivos. Em uma de nossas visitas a Creche no Maternal II, encontramos em sala de aula apenas a professora auxiliar, que mostrou ser bem severa com as crianças, não as deixava brincar, nem ao menos levantar das cadeiras, elas tinham que ficar sentadas. Ela exigia bom comportamento das pequenas crianças, mas não lhes dava nenhuma atividade para desviar a agitação. Pelo que percebemos neste dia as crianças ficaram bem agitadas, se fosse realizada alguma atividade mediada elas poderiam esquivar sua atenção. Nesse sentido, Barbosa e Horn (2001, p.67) afirmam que:

[...] é importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado.

Partindo dessa perspectiva, o/a professor/a deve se atentar para o novo, ter habilidades e ser criativo/a para possibilitar a participação e o envolvimento do grupo e para que isto se efetive é preciso planejar, pois segundo Vasconcellos (1999), o planejamento tem como um dos pilares básicos a ação. Destacamos que para que o planejamento das aulas venha a dar certo durante a prática docente, é necessário que se estabeleça diálogo entre adulto e criança, assim haverá vinculação das intenções do/a docente aos interesses das crianças dentro da sala de aula.

4.2- INTERVENÇÕES E ANÁLISES DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA SALA DE AULA DA CRECHE

Para podermos iniciar o desenvolvimento do nosso projeto, fomos a campo para colocar em prática os planos de aulas que corresponderam à efetivação do Projeto de Atuação e Investigação Docente - PAID. Chegando a Creche Municipal Prof^a Socorro Viana, durante o período da manhã, fomos até a sala do Maternal II onde estavam as crianças juntamente com as professoras. Todos/as já nos conheciam, assim as cumprimentamos e nos dirigimos até o birô enquanto eles/elas faziam a oração do Santo Anjo, em seguida cantaram uma música para desejar bom dia uns/umas aos/as outros/as.

Buscando despertar a curiosidade das crianças colocamos em cima de uma cadeira um grande coração (Figura 1), este da imagem a seguir:



Figura 1 – O coração

As crianças olharam curiosas, neste momento Aluno 1 perguntou o que era aquilo, olhou para o coração e sorriu, mas não foi até lá onde ele estava. Após muitas olhadas, uma criança bateu no coração, vendo isto as outras fizeram a mesma coisa. Um pouco depois, Aluno 2 disse: “Matei!” Uma das professoras não resistiu e falou que não era para bater, era para fazer carinho. A partir deste momento todas as crianças gritaram: ”Carinho, carinho!” No entanto, não seria agora que usaríamos o coração. Aproveitamos e iniciamos uma breve dinâmica de apresentação, para que ficássemos mais a vontade. Perguntávamos: *Quem é você? Quem é você? Diga seu nome que eu quero saber!* Muitas crianças não quiseram falar, expressando grande timidez, mas mesmo assim, colocamos mais ânimo na dinâmica e continuamos nos apresentando, cantando nossos nomes uns para os outros.

Convidamos as crianças para se sentarem em círculo, a fim de conversar com elas sobre afetividade. Com relação a esta atitude, Zanine e Leite (2008, p.72) dizem que:

O círculo, a roda, a circunferência, trazem incorporada em sua simbologia a ideia de integração, de totalidade, de troca. Não há um início, nem um fim. Não há pontas. Não há desigualdade de posicionamentos. Todos seus pontos estão lado a lado, de forma simétrica.

Aproveitando este momento ímpar, de troca e confiança mútua, lançamos uma pergunta: *O que é um abraço?* Através do gesto de abraçar Aluno 1 foi até Aluno 4 e o abraçou dizendo que era “*bom*”. Nem todas as crianças falaram, mas algumas ainda comentaram que abraçam a mãe, a avó e complementaram dizendo que abraçar era “*muito gostoso*”. Intencionando ver as atitudes das crianças, falamos que íamos brincar de fazer carinho, para isso elas tinham que ficar em duplas. Primeiro um/a faria carinho no/a outro/a, depois quem fez receberia, de acordo com a imagem a seguir, (Figura 2):



Figura 2 – Crianças fazendo carinho

Ao perguntar quem tinha gostado da brincadeira, Aluno 5 foi logo falando que tinha gostado de receber carinho. Como nesta hora todos/as estavam mais a vontade, aproveitamos e pegamos o coração e o colocamos em um cantinho do chão, ao centro de onde estávamos. Quando a atenção das crianças se voltou novamente para o coração, bastou que uma das crianças falasse que o coração era feio, logo as demais falaram o mesmo. Inicialmente, não comentamos nada sobre o que podiam fazer com o coração, apenas deixamos as crianças a vontade para pegarem nele. Um pouco depois, vendo que estavam puxando muito o coração, resolvemos pedir às crianças que sentassem ao chão e falamos que o coração era amigo e precisava de um nome.

Todas as crianças ficaram agitadas, querendo pegar nele novamente, até que Aluna 8 disse: “*Bebezinho!*” Novamente, todas seguiram a ideia da outra, afirmando que queriam que o nome do coração fosse Bebezinho, e assim ficou. Pegamos todos nas mãos e perguntamos se Aluno 2 queria segurar no coração, pois este era um dos que estavam mais perto de nós. Esta criança, muito sapeca, segurou o coração e puxou, ao ver esta cena a Aluna 8 disse que “*não era para puxar, era para fazer carinho.*”

Percebendo que a brincadeira estava surtindo efeito positivo, sentamos ao chão e prosseguimos passando com o “Bebezinho” por cada uma das crianças. Assim, compreendemos que “a qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem”, Oliveira e Rego (2003, p. 20). Foi justamente isso o que estava acontecendo ao decorrer da nossa manhã, conforme podemos observar na imagem a seguir, (Figura 3):



Figura 3 - “Bebezinho” e as crianças

As reações foram diversas, as emoções são instintivas e aos poucos as crianças foram ficando mais a vontade para se expressarem. A partir deste momento, buscamos utilizar vários

tipos de abraços, para que as crianças interagissem umas com as outras. Foi abraço caloroso, abraço de urso e abraço sanduíche, tomadas pela alegria do momento, juntamos as crianças e nos abraçamos coletivamente. Neste sentido, concordamos com Oliveira (2011, p. 32), quando diz que:

Quando uma criança percebe os estímulos do meio através de seus sentidos, suas sensações e seus sentimentos e quando age sobre o mundo e sobre os objetos que o compõem através do movimento de seu corpo, está “experenciando”, ampliando e desenvolvendo suas funções intelectivas.

A partir da interação das crianças, diante desta atividade, percebemos a importância da afetividade para estabelecer o convívio harmonioso entre todas/as. Além disso, vale ressaltar que para ilustrar esta atividade, havia apenas um coração para todas as crianças e este foi sendo compartilhado na medida em que elas estabeleciam maior contato com ele.

Muitas vezes, as crianças não falam espontaneamente o que estão sentindo ou até mesmo o que se passa com elas em suas casas, por este motivo, sugerimos que cada uma das crianças fizesse um desenho que representasse as pessoas que ela mais gosta. Entregamos folhas e lápis às crianças, pedimos que elas ficassem a vontade e desenhassem, enquanto isso, ficamos observando e acompanhando as produções. Sabemos que a linguagem gráfica é uma forma de comunicação e expressão e que na medida em que crescem, as crianças usam cada vez mais seus desenhos para transmitir informações e se manifestar. Juntamente com estes aspectos, a linguagem gráfica também tem a seu favor o fato de ser um ótimo estímulo a imaginação, criatividade e importante colaborador para o desenvolvimento da coordenação motora fina. Oliveira (1994, p.23), assevera que:

A maneira como uma criança brinca ou desenha reflete sua forma de pensar e sentir, nos mostrando, quando temos olhos para ver, como está se organizando frente à realidade, construindo sua história de vida, conseguindo interagir com as pessoas e situações de modo geral, significativo e prazeroso, ou não. A ação da criança ou de qualquer pessoa reflete, enfim, sua estruturação mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Esta afirmação nos leva a perceber a importância de observar todo o processo de elaboração dos desenhos das crianças, para que assim, fosse possível analisar suas produções. Acompanhamos uma a uma, mas dentre os desenhos um chamou mais a nossa atenção, devido às conclusões que tiramos a partir dele. Perguntamos a Aluna 3 o que ela estava desenhando, ela disse que era uma boneca. Ao questioná-la sobre qual o motivo de estar desenhando uma boneca, esta criança disse que a boneca era “boa” e ficava com ela. Além da

boneca, Aluna 3 desenhou um gato, ao pergunta-la o motivo de desenhar o gato, ela afirmou que ele era “*fofinho*” e dormia com ela. O referido desenho é este da imagem a seguir, (Figura 4):



Figura 4 – O desenho da Aluna 3

Esta criança, em seus desenhos não representou nenhum parente, queríamos saber o porquê desta ausência, mas quando falamos com ela sobre este assunto, a Aluna 3 apenas expressou “ar de choro”, em seguida nós nos abraçamos e ela não falou mais nada. Oliveira e Rego (2003, p. 28), afirmam que:

Os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações e práticas que os constituem como fenômenos históricos e culturais. [...] Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a afetividade humana é construída culturalmente. [...] As emoções são, portanto, organizadas, concebidas e nomeadas de forma absolutamente diversa em diferentes grupos sociais.

Com base nesta afirmação, entendemos que a reação que a Aluna 3 demonstrou estava ligada as suas relações afetivas com sua família e provavelmente, não falar sobre a família, nem desenhar nada que a representasse, foi o modo que ela usou como fuga de algo que não lhe é agradável. Para reafirmar nossa dedução, procuramos por meio de conversa informal, informações a cerca das famílias das crianças que compõem o Maternal II com a Agente Comunitária de Saúde da Área, que nos disse que muitas das crianças da Creche Municipal Profª Socorro Viana, têm parentes que usam drogas, muitos pais são violentos e tais comportamentos já geraram até denúncias no Conselho Tutelar do Município de Remigio. Acreditamos, que por motivos semelhantes a estes, a Aluna 3 optou por não desenhar algo que a fizesse ter lembranças sobre sua família, além deste aspecto que chamou nossa atenção,

observamos que esta criança mantinha sempre um comportamento frio diante das professoras e de seus colegas. Ainda nesta mesma atividade, acompanhando as demais crianças, algumas delas representaram seus pais em seus desenhos, falaram que gostavam deles, mas sempre alegavam “*não gostar muito porque eles bebem cachaça*”.

Procuramos manter uma rotina com as crianças, através de dinâmicas e brincadeiras, conversas informais, sobre as atividades realizadas, dentre outras. Para finalizar a rotina de cada encontro, ouvíamos músicas e dançávamos. A dança acompanhada, neste caso, de músicas infantis que falavam sobre afeto, também colaborou para que pudéssemos alcançar nossos objetivos. Gonçalves (2010, p. 127), enfatiza o seguinte:

Expandir a psicomotricidade pela linguagem da dança pode tornar-se uma manifestação única em prol do desenvolvimento psicomotor da criança da Educação Infantil, facilitando seu aprendizado e sua motivação para aprender. Acredita-se que por meio da arte as crianças possam se tornar adultos conscientes daquilo que realmente são: ao entrarem em contato com os seus corpos e expressando todo o significado que deles emanam.

Cada vez que finalizávamos as atividades do dia, as crianças já ficavam aguardando a música que seria colocada para que todos/as dançassem. Sem exigir que coreografias fossem repetidas ou algo do tipo, notamos que as crianças ficavam mais a vontade para conhecerem seus corpos e se expressarem por meio deles. Tal condição favorece a improvisação de passos de dança por elas próprias, bem como ajuda elas a assimilarem o espaço que seus corpos ocupam. Podemos observar a naturalidade dos movimentos das crianças na imagem a seguir, (Figura 5):



Figura 5 – A naturalidade das crianças

Para entender como estavam estabelecidos os vínculos de amizade entre as crianças-crianças e crianças-professoras, brincamos de “viajar em um barco”. Levamos duas folhas de papel madeira, para representar dois barcos. Falamos que dentro dos barquinhos elas deveriam tomar cuidado para não cair, pois agora todos/as estavam em alto mar e fora do barquinho só havia água, muita água. Em seguida, já com todos/as em seus barcos, falamos que estava vindo um vento muito forte e alguém tinha caído na água. Ao perguntar as crianças quem havia caído a Aluna 3 tomou a frente e sem falar nada empurrou Aluno 6 para fora do barco. Perguntamos o motivo desta atitude e a referida aluna, depois, nos respondeu que empurrou Aluno 6, porque ele era “*feio*”. No outro barco ocorreu algo parecido e Aluno 5 disse que era para Aluna 7 sair pois ela era “*muito calada*”. Na imagem a seguir, podemos observar algumas das crianças no “barquinho”, (Figura 6):



Figura 6 - Crianças no “barquinho”

Seguindo com a brincadeira falamos que o vento forte havia passado novamente, ao ouvir isto a Aluna 8 pegou nas mãos de seus coleguinhas e disse que não ia cair mais ninguém. Achamos interessante esta criança reagir assim e perguntamos a ela porque não cairia mais ninguém, ela disse que não queria que os/as coleguinhas saíssem, porque eram “*todos amigos*”. Além disso, a Aluna 8 pediu para a “*tia*” que havia saído do barco voltar e nós concordamos com ela, afinal, estava demonstrando preocupação e afeto por quem fazia parte do seu “barquinho”. Esta atitude nos remeteu a declaração de Navarro (2004, p.31):

Aprender a saber como se é, o que significam os próprios sentimentos, como se fazer entender e como entender os outros. Aprender a escolher, a perder, a mostrar-se carinhoso, chateado triste. Aprender a brincar com os demais e a trabalhar, a discutir e a dançar. Aprender a sentir, a distinguir e encaixar invejas, sentimentos negativos, enganos, caras feias ou elogios, carícias, amores. Aprender a estar sozinho e a estar com os outros já seria aprender muito tendo tão pouca idade.

As emoções que as crianças sentem e expressam estão ligadas ao seu desenvolvimento, assim, este é afetado pelo clima emocional do lar e pelas emoções que são provocadas nesta criança em virtude do tratamento que recebe nos ambiente nos quais convivem. Embora possam ser observadas expressões de afeição espontânea entre crianças de todas as idades, a natureza e a extensão de tais expressões variam consideravelmente de acordo com o clima emocional que esta criança tem em seu meio. É interessante oferecer os meios, mas oferecer também oportunidades para que as crianças ajam naturalmente, para que elas se envolvam umas com as outras sem pressa e descubram que compartilhando podem ser e fazer o/a outro/a feliz. Por isso, compreendemos que é no cotidiano das crianças que elas vão aprendendo valores e descobrindo sentimentos que se enraízam nas suas vidas.

Continuando a brincadeira do barco, dirigimo-nos até o outro, onde estavam três meninos e uma menina. Permanecemos falando “*lá vem o vento*” e os meninos sorrindo falaram “*quem vai cair é Aluna 10, tia!*”. Perguntamos se eles queriam que alguém voltasse e todos nos responderam que não. Neste momento, observando as crianças de ambos os barcos, percebemos que estas estavam demonstrando seus sentimentos. Wadsworth (1997, p.38) aponta que:

À medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências nas estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento.

A partir disso, entendemos que elas aprendem muito no convívio com os/as colegas, e nesta hora, muitos/as estavam manifestando seus laços de amizade e consideração, tais atitudes enfatizam a aprendizagem e evolução das emoções.

Para compreendermos como as crianças lhe davam, dentre outras coisas, com o egocentrismo e o companheirismo, brincamos de “*lá vai à bola*”. Houve dificuldade para que elas entendessem como a brincadeira deveria ser desenvolvida, demonstramos e explicamos várias vezes, até que conseguimos. Acreditamos que a dificuldade de entender a brincadeira, seja devido ao condicionamento que estas crianças estão habituadas, pois, como observamos antes, geralmente elas apenas riscam livros velhos, brincam com massa de modelar e assistem algum filme em DVD, raras vezes brincam com mediação ou realizam atividades dirigidas que necessite de criatividade.

Este momento onde elas tiveram a oportunidade de brincar com a bola, foi adequado para nossos objetivos, pois vimos o quanto a dificuldade de compartilhar ainda sobressai em alguns/as. Na sala de aula, a criança tem uma de suas primeiras experiências agregadas a um

grande grupo social. Descobre que deve aguardar sua vez e partilhar com muitas outras crianças os brinquedos e atenção do/a professor/a. Se ela não tem boa dose de autoconfiança para se controlar, passa a ficar aborrecida pelo fato de alguns/as companheiros/as serem mais altos, mais bem coordenados ou mais eficientes para desempenhar determinadas atividades que ela não desempenha do mesmo modo.

Diante de uma situação na qual as crianças apresentam comportamento de obstinação, o/a educador/a deve impedir atitudes de concorrência em excesso e propiciar a todas as crianças a oportunidade de alcançar êxitos. Os Alunos 2 e 3, por exemplo, quando pegavam na bola não queria passar para o/a colega de jeito nenhum, por mais que nós explicássemos que a bola era de todos/as e que aquele era um momento de união, estes dois insistiam em não repassar a bola. Mas, compreendemos que este tipo de atitude seja natural para estas crianças, afinal “nessa idade onde tudo são inícios, para uma criança pequena, a realidade só passa pelo centro de si mesma”, Navarro (2004, p.27).

Esta brincadeira, além de propiciar as análises já mencionadas, trás consigo a linguagem do movimento favorecendo a ação da criança sobre um elemento que lhe serve como agente motivador e relacional. A bola passa a ser um mediador que serve para que as crianças estabeleçam relações umas com as outras. Assim, Gonçalves (2010, p.186) destaca:

Ao manipular um objeto, a criança coloca o seu desejo nesta ação; o objeto por si só não tem vontade própria, ele serve aos desejos e vontades daquele que o manipula. Nesta ação a criança atribui ao objeto um significado simbólico, um sentido particular.

Sendo a bola um objeto que pode ser utilizado em diversas atividades psicomotoras, diante dela, as crianças não se conformaram em brincar de uma brincadeira só. Ainda neste dia brincamos de queimada e de arremessar a bola entre bambolês. Todas as brincadeiras estimularam nas crianças a manipulação da bola diante delas próprias e das outras, contribuindo para que todas adquirissem conceitos corporais e simbólicos.

Para observar as habilidades motoras das crianças e aproveitar mais uma vez para ajuda-las a aprimorar nelas estas habilidades, bem como o senso de cooperação e companheirismo, brincamos de formar uma “teia de aranha” com um rolo de barbante. Novamente em círculo e de pé, explicamos as crianças que uma pessoa iniciaria a brincadeira enrolando o barbante em volta de seu corpo, depois jogaria o barbante para a pessoa que ela gostasse mais. Durante esta brincadeira, ver a alegria das crianças, a dúvida sobre para quem jogar o rolo de barbante e ao mesmo tempo notar como elas tentavam manter o equilíbrio com

o barbante envolto em seus corpos sem cair, com certeza, foi extremamente proveitoso. Buscamos manter um olhar singular para cada criança, observando suas reações, o modo como elas se comunicavam com o corpo, que conseqüentemente demonstravam seus vínculos afetivos ali criados. Fonseca (2008, p. 410) confirma:

O corpo surge, portanto, mais uma vez, como componente material do ser humano, que por isso mesmo, contém o sentido concreto de todo o comportamento sócio-histórico da humanidade. O corpo não é, assim, o caixote da alma, mas o endereço da inteligência. O ser humano habita o mundo exterior pelo seu corpo, que surge como componente espacial e existencial, corticalmente organizado, no qual e a partir do qual o ser humano concentra e dirige todas as suas experiências e vivências.

Com esta declaração, fica evidente que o corpo como unidade de expressão e comunicação merece atenção especial por parte dos/as educadores/as, que devem permitir às crianças a utilização do corpo para elaborar e reelaborar movimentos e estimular a autoconfiança, para que assim, seja possível haver equilíbrio entre os aspectos motores, cognitivos e afetivos das crianças. Simultâneo aos movimentos das crianças, observávamos as demonstrações de afeto entre elas e assim compreendemos o que Mota, Silva e Nascimento (2009, p. 63) apontam:

Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores, emoções e se expressam nas palavras, nos gestos, no que fazemos e pensamos. O afeto é parte integrante da nossa subjetividade, é ele que acompanha toda e qualquer expressividade para que melhor possamos ser entendidos.

Assim, com naturalidade, os pequenos foram se soltando e mostrando que podiam incorporar afeto e movimento, favorecendo assim, seu desenvolvimento integral. Sem pressa e constituindo-se passo a passo no cotidiano das crianças, o afeto foi surgindo, para que em outros momentos elas possam compartilhar sentimentos e emoções a partir de seus próprios desejos e necessidades.

Com o intuito de favorecer e propiciar a interação das crianças com seus/suas respectivos/as parentes no âmbito escolar realizamos uma culminância. Assim, buscando finalizar este momento de efetivação dos objetivos da nossa intervenção, combinamos com os pais e responsáveis que seria necessária a presença deles no próximo dia de aula. Cabe ressaltar que é de suma importância a participação, bem como o interesse, dos pais também na vida escolar de seus/suas filhos/as. Recebê-los/as com um sorriso largo e atitudes acolhedoras,

foram os primeiros passos para estabelecermos contato no dia da culminância. Neste sentido, Navarro (2004, p. 157), confirma:

Talvez fosse melhor fazer coisas juntos, pais e professores, e tentar construir um espaço de experiência e de reflexão. Se pudéssemos intervir a favor do entendimento, do senso comum e do desejo de desfrutar uma relação possível e necessária! Se pudéssemos, simplesmente, acompanhar as crianças em seu importante momento de crescer, de aprender e de começar a “abrir caminho” pela vida.

Se pequenos, mas importantes detalhes, fossem ponderados, sem dúvidas, seria favorecida a relação destes que fazem parte do cotidiano das crianças e com isso, todos/as sairiam ganhando. Nós precisamos compreender o quanto é importante que haja este acompanhamento, esta participação e interação de pais e professores/as durante a infância, para que as crianças sintam-se seguras e seu desenvolvimento integral ocorra como um processo progressivo e prazeroso.

Realizamos a apresentação da brincadeira do carinho para começar e, neste momento os pais fizeram duplas com os filhos e cada um/a fez carinho no/a seu/sua companheiro/a. Alguns adultos ainda tímidos e sem jeito, fizeram carinho nas crianças, enquanto estas já estavam à vontade e sorrindo diante da situação. Entendemos que tais atitudes são naturais, afinal a timidez é um dos sentimentos que regula as ações humanas. Uma ocasião que vale se destacada, foi quando a alguns dos pais começaram a “se soltar” e pegaram seus/suas filhos/as no colo e começaram a girá-los/ las brincando. Perceber que as interações estavam se dando de maneira afetuosa foi muito gratificante para nós.

Posterior a esta etapa do nosso dia, brincamos de “ir para casa”, fizemos alguns círculos no chão usando giz e pedimos que novamente os pais fizessem duplas com seus/suas filhos/as. Utilizamos músicas para tornar este momento mais divertido, bem como para favorecer a interação e motricidade daqueles/as que estavam brincando. Nesta brincadeira, também tivemos como objetivo observar o modo como os pais tratariam seus/suas filhos/as, pois o procedimento da brincadeira era formar duplas, definir onde seria a casa de cada dupla, ouvir a música e quando esta fosse pausada cada dupla deveria ir para sua casa. Durante o desenvolvimento da brincadeira alguns pais esqueceram seus/suas filhos/as no meio da sala e colocaram a culpa nas crianças por não terem lhes acompanhado. Isto nos fez pensar sobre a falta de compromisso e até responsabilidade que tais pais têm com relação a seus/suas

filhos/as e nos remete principalmente a falta dos cuidados básicos que os pais devem ter com seus/suas filhos/as. Assim, nós podemos entender de acordo com Araújo (2001, p. 18) que:

As mudanças socioculturais e históricas tanto no âmbito do universo da mulher quanto no do homem tem provocado transformações no processo de quem exerce a função de cuidados primordiais como higiene e alimentação, como também na educação sócio afetiva das crianças.

Esta afirmativa nos leva a crer que o correto é que pais ou responsáveis reconheçam a responsabilidade que é criar um/a filho/a e atender as necessidades que este/a apresenta. Tais necessidades vão desde as básicas até as voltadas a emoções que são vivenciadas em seus lares e que abrangem uma sucessão de experiências que vão contribuir ou não para a formação sócio afetiva da criança. Entendemos que pais e responsáveis devem, no mínimo, cuidar, proteger e favorecer a seus/suas filhos/as um desenvolvimento integral com boa qualidade de vida, possibilitando assim a harmonia entre o corpo e a mente.

A partir da contação da história “festa no galinheiro”, usamos dedoches e com o apoio da professora titular da turma do Maternal II, contamos aos pais presentes, a história de uma galinha que queria deixar seus pintinhos com qualquer outro animal da fazenda, apenas para saciar seu desejo de ir a uma festa. Esta história não foi escolhida à toa, nossa intenção foi de fazer com que os pais percebessem que não devem colocar a responsabilidade de cuidar e criar seus/suas filhos/as em outra pessoa. Além disso, gostaríamos que eles voltassem sua atenção para o cuidado com as crianças em casa, para não deixá-las com qualquer pessoa e entendessem que um/a filho/a é uma “pessoinha” que precisa de carinho e atenção.

Com o fim da apresentação desta história, através das reações, notamos que muitos pais e responsáveis haviam captado o sentido do que queríamos passar para eles, com relação a cuidados e responsabilidades com os/as filhos/as. Para finalizar, ao som de uma música animada, todos se cumprimentaram e se abraçaram, depois socializaram algumas das experiências ali vividas e confirmaram a satisfação por ter comparecido e presenciado um pouco do que fizemos em nome do desenvolvimento pleno das crianças. A foto abaixo retrata este último momento, (Figura 7):



Figura 7- Encerramento

Assim, reiteramos o nosso pensamento sobre a relevância de aproximar a família da escola e fazer com que pais, professores/as e crianças sintam-se envolvidos/as, atuando em conjunto, tendo experiências diferentes das quais estão acostumados/as e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Voltando-se para a questão da importância das crianças conviverem em um meio que favoreça seu desenvolvimento, bem como a harmonia entre o corpo e a mente, Mota (2009, p.79), destaca:

[...] os aspectos do desenvolvimento psicomotor (coordenação, esquema corporal, lateralidade, estruturação espaço-temporal) estão interligados e se constroem a partir da atuação da criança sobre os objetos e pessoas. Essa atuação se dá por inteiro; quando brinca com seu corpo ou com seus brinquedos, a criança expressa sua afetividade, avança no plano motor e cognitivo e aprende sobre o meio físico, social e humano. A criança que cresce em um ambiente afetivo e desafiador que respeita e favorece seu bem estar e atende as suas necessidades, terá um bom desenvolvimento psicomotor. O que significa não apenas ter habilidades motoras, mas uma personalidade saudável e equilibrada, pois o corpo é o ponto de referência de tudo que somos, sentimos e realizamos.

Tendo como pressuposto todas as informações apresentadas, afirmamos que é natural que a criança sinta vontade de se mexer, de pegar em objetos, subir em móveis ou lugares, pois é através do movimento que a criança se desenvolve, responde a estímulos e assimila novas aprendizagens. No entanto, se faz necessário a presença de uma pessoa adulta que estimule e até dê orientações para que a criança saiba direcionar suas experiências, aprendizagens e descobertas, visando o desenvolvimento destas a partir da liberdade e da criatividade. Desta forma, compreendemos que todos estes aspectos favorecem avanços nas diversas dimensões que formam a criança, desde a área motora, a social, a cognitiva e principalmente a afetiva.

5. CONCLUSÃO

Desde o início da sua vida a criança utiliza seu corpo para demonstrar o que sente. Durante a infância, as crianças passam por situações nem sempre positivas que deixam marcas para o resto de suas vidas, por isso, é importante estabelecer boas relações de afetividade com parentes, professores/as, colegas, enfim, todos/as que compõem seu meio. Sabendo que a Psicomotricidade está associada a afetividade, afirmamos que a afetividade está relacionada com as modificações da vivência corporal com o meio. Desta maneira, acreditamos que é muito difícil dissociar a afetividade da Educação Infantil, porque, o afeto envolve sentimentos, interesses e desejos, tanto por parte do/a educador/a, quanto por parte do educando/a. Assim, quando uma criança começa a frequentar a escola, ela inicia um novo ciclo em sua vida, onde irão ocorrer situações novas e importantes para seu desenvolvimento, mas, além disso, sua interação com o/a professor/a e colegas irá representar um momento essencial para sua socialização.

O aspecto afetivo representa um importante papel no desenvolvimento intelectual da criança e pode acelerar ou diminuir o ritmo da sua aprendizagem. Cada criança manifesta características próprias, existem aquelas que são mais tímidas e que demoram a interagir com os colegas, estas necessitam de estímulos para garantir a interação. Outras são bem agitadas e interagem com mais facilidade. Acreditamos que o/a professor/a deve receber bem seus/suas alunos/as, procurar compreendê-los/as e estabelecer relações de afeto que sejam positivas para que a interação aconteça sem maiores dificuldades. Além disso, deve estar por dentro do que é a Psicomotricidade e saber veicular práticas psicomotoras buscando o desenvolvimento integral das crianças.

A Psicomotricidade tem como base o fundamento do corpo em movimento e as relações estabelecidas a partir deste com o meio externo e interno. Através da Psicomotricidade, o/a educador pode propiciar as crianças atividades prazerosas e carregadas de experiências que divertem e ensinam. Neste sentido, afirmamos que a educação das crianças deve ser atrelada a jogos, brinquedos e brincadeiras, pois, com isso, o/a educador/a oferece as crianças, meios que favorecem o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico das mesmas. Além disso, voltando-se para o aspecto afetivo, o qual também evidenciamos, podemos dizer que com a Psicomotricidade, laços afetivos são desenvolvidos, resgatados e estabelecidos juntamente a outras crianças, e que posteriormente, as próprias levarão tais benefícios para sua realidade.

Reiteramos que a Psicomotricidade deve fazer parte do âmbito escolar, servindo como um recurso motivador para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para isso, o/a educador/a deve obter conhecimentos sobre esta área, buscando atender a demanda das crianças e suas particularidades. Exatamente por este motivo, é relevante que o/a educador/a faça uso de práticas psicomotoras, possibilitando situações nas quais as crianças possam desenvolver suas potencialidades e tornarem-se conscientes do seu corpo e de seus sentimentos. Tendo como pressuposto tais afirmações, compreendemos que a Psicomotricidade influencia no desenvolvimento e na aprendizagem, uma vez que, quando a criança brinca, ela amplia suas habilidades motoras, cognitivas e afetivas.

Apesar de algumas dificuldades encontradas, como falta de interesse e envolvimento por parte das crianças em algumas atividades, enquanto o Projeto de Atuação e Investigação Docente – PAID, foi colocado em prática, consideramos que as propostas psicomotoras e afetivas que levamos as crianças, serviram para que elas pudessem educar melhor o corpo e a mente ao mesmo tempo. Por este motivo, podemos afirmar que nossos objetivos de desenvolver e estabelecer relações afetivas tendo como base as práticas psicomotoras foram alcançados. Pois, percebemos que as crianças sentiram-se acolhidas e seguras, assim, acreditamos que agora elas estão mais bem preparadas para viver na realidade que as cercam. Neste sentido, entendemos que quando experiências como estas acontecem no âmbito escolar, as crianças têm a oportunidade não apenas de adquirir conhecimentos, mas de se preparar para a vida e seus desafios. Desta forma, concluímos deve ser sempre propiciado às crianças o incentivo a livre expressão, ao movimento, a participação e a interação com todos/as, inclusive por meio da Psicomotricidade.

ABSTRACT

We know that children can learn and develop through movement and understand that for this to Psychomotricity is an important ally. Based on this statement, we went into the field in order to establish and recover from the emotional relationships Psychomotricity, along with children from a daycare, so that these are developed and come to better relate both between them and with the people with whom you associate. In this sense, we present the information and analysis obtained through interventions in the field of research, as well as our foundations. We as instruments of research notes, planning, interventions, records and analyzes the practices with psychomotor activities, seeking to rescue the affectivity through them. To form our theoretical framework and substantiate our findings, we refer primarily to Angotti, Fonseca, Gonçalves, Kishimoto, Mota, Navarro, Oliveira, Piaget and Vygotsky. We realized that by working with Psychomotricity is possible to obtain relevant contributions that children develop in their aspects motor, cognitive and affective. Therefore, we intervene with children, seeking to establish the development of relationships, so the role comes with Psychomotricity for this to occur, as this can encourage situations that put the child's body in motion, favoring their integral development. Turning to affection, we highlight that through Psychomotricity, the child very early, makes use of gestures and other manifestations reflex to express their desires, feelings and needs. For these reasons, we believe that affection and Psychomotricity must be present in early childhood education, as well as the lives of children, and inseparably in several possibilities, aiming not only their development but the harmony between acting, thinking and feeling .

KEYWORDS: Affectivity. Psychomotricity. Development. Children.

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em Psicomotricidade:** jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro; Wak, 2006.
- ANGOTTI, Maristela. *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* In:_____. **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê?. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 21.
- ARAÚJO, J. N. G. de. *Função paterna e constituição dos grupos sociais.* In:_____: ARAÚJO, J. N. G. de; SOUKI, L. G e FARIA, C.A.P. de (Org.). **Figura paterna e ordem social:** tutela, autonomia e legitimidade nas sociedades contemporâneas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do espaço e do tempo na escola infantil* In: GRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. Da Silva (Orgs.) **Educação infantil:** pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRANDÃO, Soraya M.B.de Almeida, MELO, Glória M.L.de Souza, e MOTA, Marinalva da Silva (Org.) *Brinquedoteca: fazeres e saberes numa vivência de corpo inteiro.* **Ser Criança:** repensando o lugar da criança na educação infantil. Campina Grande: ed. UEPB, 2009.
- DANTAS, Heloysa. *Brincar e trabalhar.* In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- FONSECA, Vitor, da. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese.** 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Psicomotricidade: psicologia e pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GONÇALVES, Fátima. **Psicomotricidade & Educação Física:** quem quer brincar põe o dedo aqui. São Paulo: Cultural RBL, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- MACHADO, José Ricardo Martins e VINÍCIUS, Marcus. **Recriando a psicomotricidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 2010.
- MOTA, Marinalva da Silva. *Psicomotricidade na educação infantil: a criança em movimento.* In_____: BRANDÃO, Soraya M.B.de Almeida, MELO, Glória M.L.de Souza, e MOTA, Marinalva da Silva (Org.) **Ser Criança:** repensando o lugar da criança na educação infantil. Campina Grande: ed. UEPB, 2009.
- MOTA, Marinalva da Silva, SILVA, Elisabeth Gonçalves da e NASCIMENTO, Suênia da F. Ferreira. *O desenvolvimento afetivo e a construção moral na infância.* In_____: BRANDÃO, Soraya M.B.de Almeida, MELO, Glória M.L.de Souza, e MOTA, Marinalva da Silva (Org.) **Ser Criança:** repensando o lugar da criança na educação infantil. Campina Grande: ed.

UEPB, 2009.

MRECH, Leny Magalhães. *Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar*. In ____: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NAVARRO, Maria Carmen Díez. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Trad: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **A brincadeira e o desenho da criança de zero a seis anos: uma avaliação Psicopedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Gislene Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque pedagógico**. 6 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de e REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto*. In _____. ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas e práticas**. São Paulo: Sumus, 2003.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 1929. In ____: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A teoria de Piaget sobre a linguagem e o pensamento das crianças. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político – Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 5ª ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. Madri: Akal, 1996. In ____: DRAGO, Rogério e RODRIGUES, Paulo da Silva. **Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões**. Revista FACEVV. Vila Velha - Nº 3, 2009. p. 49-56.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividades da criança na teoria de Piaget**. Trad.: Esméria Rovai. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

ZANINI, Juliana Quint dos Santos e LEITE, Rachel Winz. *Sobre afetividade e construção de vínculos na educação infantil* In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.